

Aktør i eget liv

*En teoretisk oppgave om hva
selvbestemmelse innebærer for mennesker
med lett utviklingshemning*

Veerle Garrels



Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Det Utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Aktør i eget liv

En teoretisk oppgave om hva selvbestemmelse innebærer for mennesker med lett utviklingshemning.

© Veerle Garrels

2012

Aktør i eget liv – En teoretisk oppgave om hva selvbestemmelse innebærer for mennesker med lett utviklingshemning

Veerle Garrels

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn for problemstilling

Selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning er et aktuelt tema, som har kommet mer og mer i fokus de siste to tiårene. Forskning har vist at økt grad av selvbestemmelse fører til fordeler på flere områder, bl.a. når det gjelder livskvalitet, arbeidsmuligheter, selvstendighet, med mer (Lachapelle m.fl. 2005, Wehmeyer 2008, Martin m.fl. 2007). Lav grad av selvbestemmelse derimot, ses i sammenheng med psykiske vansker, lært hjelpeløshet og atferdsvansker (Clark m.fl. 2004). Det må derfor sies å være et mål for mennesker med utviklingshemning å oppnå størst mulig grad av selvbestemmelse. Skolen kan her spille en sentral rolle i opplæringen.

Problemstillinger

Hva man legger i begrepet ”selvbestemmelse” kan imidlertid variere, og uklarhet i begrepets betydning kan ha bidratt til at opplæring i selvbestemmelse ikke alltid blir implementert i klasserommet (Wehmeyer & Mithaug 2006). Derfor har jeg i denne oppgaven formulert følgende problemstillinger:

1. Hvordan kan man, ut fra en filosofisk og psykologisk tilnærming, forstå begrepet ”selvbestemmelse” i forhold til mennesker med lett utviklingshemning?
2. Hvilken sammenheng finnes det mellom den pedagogiske operasjonaliseringen av begrepet ”selvbestemmelse” (iflg. Wehmeyer 2007) og den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelse, slik denne utforskes i problemstilling nr.1?

Metode og fremgangsmåte

Den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for denne oppgaven er basert på hermeneutikken, som handler om meningsdanning gjennom tolkningsprosesser (Krogh m.fl. 2003). Jeg har brukt en kvalitativ forskningsmetode med relevant faglitteratur som informasjonskilder. Oppgaven er dermed å betrakte som en teoretisk analyse av begrepet ”selvbestemmelse”.

For å komme til en dypere forståelse av ”selvbestemmelse” har jeg belyst fenomenet fra en filosofisk og psykologisk innfallsvinkel. Innenfor den filosofiske tilnærmingen står Berlins

(1961) forståelse av frihetsbegrepet sentralt, mens i den psykologiske tilnærmingen har jeg basert meg på Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori. Videre har jeg sett på selvbestemmelse i et pedagogisk lys, med utgangspunkt i Wehmeyers (2007) sentrale selvbestemmelseskomponenter. Her har jeg forsøkt å se en sammenheng mellom disse operasjonaliserte komponentene, og den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelse som jeg har lagt til grunn i oppgaven. Underveis har jeg drøftet forskjellige problemstillinger rundt disse tilnærminger, i forhold til hvilke utfordringer en lett utviklingshemning kan medføre. Noen av problemstillingene som blir diskutert, er hvordan indre begrensninger, i form av den kognitive svikten som kjennetegner utviklingshemning, kan påvirke mulighetene for selvbestemmelse. Også ytre begrensninger som mennesker med utviklingshemning ofte møter i samfunnet, blir drøftet i lys av selvbestemmelse. Videre tar jeg opp noen av utfordringene som er spesifikke for den pedagogiske konteksten i skolen. Her ser jeg blant annet på selvbestemmelse i forhold til det asymmetriske lærer-elevforholdet, og på hvordan opplæring i selvbestemmelse kan være et viktig steg på vei mot empowerment.

Resultater

Formålet med oppgaven har ikke vært å komme fram til en standarddefinisjon av hva selvbestemmelse er for mennesker med lett utviklingshemning. Derimot har jeg prøvd å problematisere fenomenet ved å belyse forskjellige utfordringer som er relatert til dette. En sentral konklusjon er at selvbestemmelse er et relasjonelt begrep, og at trygge nære relasjoner er avgjørende for hvor selvbestemmende mennesker med utviklingshemning kan bli. Videre har jeg argumentert for at miljøer som legger til rette for at grunnleggende psykologiske behov blir møtt, bidrar til økt selvbestemmelse. Gjennom opplæring i de operasjonaliserte selvbestemmelsesferdighetene kan skolen også bidra til at elever med utviklingshemning får større grad av selvbestemmelse.

Forord

Nå har dagen kommet hvor oppgaven skal innleveres. Spørsmålet jeg stiller meg, er om oppgaven er ferdig, om en oppgave som handler om noe så komplekst som mennesker med utviklingshemning og deres selvbestemmelse noensinne blir ferdig. Det finnes vel neppe grenser for hvordan dette temaet kan problematiseres. Med jevne mellomrom publiseres det nye forskningsartikler om selvbestemmelse, som alle virker interessante for oppgaven, og som får meg til å tenke ”Dette skulle jeg hatt med i oppgaven”. Heldigvis finnes det en tidsfrist og et vist omfang på oppgaven å overholde, slik at oppgaven avgrenses av naturlige rammer.

Arbeidet med oppgaven har vært utrolig engasjerende og givende. Til tider har jeg syntes det var vanskelig å legge oppgaven litt til side, og bruke tid på de andre, ”vanlige” tingene som livet også består av. Andre ganger har jeg vært middels bekymret for hvor denne oppgaven skulle føre hen. Selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning er jo et komplisert tema, og det finnes ingen standardsvar på utfordringene som kan oppstå rundt det. Lars Winnerbäck synger i ”Söndermarken” at han søkte etter ”nåt som inte var Ikea, nåt som inte hadde lösningen i kanten”. Jeg lurar på om jeg kanskje hadde det samme ønsket om å gjøre noe som ikke var selvsagt, og hive meg løs på en solid utfordring med denne masteroppgaven. Tanken slo meg underveis at jeg kunne ende opp med noe som ikke tilsvarte det ”møbelet” som jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Sånn kan det nemlig gå når det ikke finnes en enkel bruksanvisning. Men jeg tok sjansen, og nå overlater jeg sluttproduktet til de som har fått i oppgave å analysere og bedømme det.

Først vil jeg allikevel takke alle som har bidratt til at denne oppgaven ble til. Først og fremst en stor takk til mine veiledere, Tamara Tabakhmelashvili og Hanne Marie Høybråten Sigstad, som har lest gjennom, og lest gjennom igjen. Takk for at dere ga meg alle deres nyttige tilbakemeldinger og oppmuntringer, som gjorde at jeg alltid fikk lyst til å jobbe videre med oppgaven, og som gjorde at jeg nesten fysisk kunne føle fremgangen i den.

Takk også til mine arbeidsgivere i Oslo kommune, som har gitt meg friheten, tilliten og tilretteleggingen jeg trengte for å kunne gjennomføre masterstudiet ved siden av jobben. Jeg ville ikke klart det uten deres hjelp. En stor takk også til alle flotte mennesker jeg har jobbet

sammen med gjennom tiden, både på tjenesteyter- og tjenestemottakersiden. Dere har både bevisst og ubevisst bidratt til en aktualisering av oppgavens tema, og gitt meg mye spennende å tenke på gjennom årene.

Til slutt vil jeg også takke min samboer, Sindre, som ga meg den nødvendige lille dytten i ryggen for at jeg i det hele tatt begynte på masterstudiet. Takk for at du aldri klaget over at det lå fagbøker på spisebordet i stedet for middagsmat.

Veerle Garrels

Oslo, 1.juni 2012

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord	5
Innholdsfortegnelse	7
1 Introduksjon	11
1.1 Hvorfor selvbestemmelse? Begrunnelse for valg av tema.	11
1.2 Problemstillinger	16
1.3 Avgrensning av tema	17
1.4 Oppgavens oppbygging	18
2 Utviklingshemning	21
2.1 Hva er utviklingshemning?.....	21
2.2 Grader av utviklingshemning	22
2.3 Kjennetegn ved utviklingshemning	22
2.4 Utviklingshemning: en dynamisk og relasjonell tilstand	23
2.5 Utviklingshemning og selvbestemmelse: et historisk tilbakeblikk	25
3 Vitenskapsteori og metode	29
3.1 Hermeneutikk: en vitenskapsfilosofisk tilnærming	29
3.2 Om min egen førforståelse	31
3.3 Den kvalitative forskningsmetoden	32
3.4 Kildegransking.....	33
3.5 Utvalgsprosedyre	34
3.6 Validitetsspørsmål	35
3.7 Forskningsetiske hensyn.....	37
4 En filosofisk tilnærming til selvbestemmelse	39
4.1 Innledning	39

4.2	Selvbestemmelse og negativ frihet	40
4.2.1	Hva er negativ frihet?	40
4.2.2	Det store dilemmaet	41
4.2.3	Med loven i hånda	43
4.2.4	Løsninger.....	44
4.3	Selvbestemmelse og positiv frihet	46
4.3.1	Hva er positiv frihet?	46
4.3.2	Styring av atferd	47
4.3.3	Normalitetsideologien	49
4.4	Anerkjennelse og status	51
4.5	Oppsummering	52
5	Selvbestemmelse i et psykologisk perspektiv	55
5.1	Innledning	55
5.2	Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.....	55
5.2.1	Basic psychological needs theory	56
5.2.2	Cognitive evaluation theory: intrinsisk motivasjon, <i>flow</i> og den sosiale konteksten.....	58
5.2.3	Organismic integration theory: Internalisering av ekstrinsisk motivasjon.....	61
5.2.4	Mangel på motivasjon og lært hjelpeløshet.....	63
5.3	“Locus of control”	64
5.4	Implikasjoner av selvbestemmelsesteorien for mennesker med utviklingshemning.	65
6	En pedagogisk tilnærming til selvbestemmelse	69
6.1	Innledning	69
6.2	Selvbestemmelse versus elevmedvirkning	70
6.3	Elevmedvirkning i lovverket	71
6.4	Opplæringsprogrammer i selvbestemmelse.....	73
6.5	Sentrale komponenter i et operasjonalisert selvbestemmelsesbegrep	74

6.5.1	Å ta valg og uttrykke preferanser	74
6.5.2	Å løse problemer og ta avgjørelser	76
6.5.3	Å kunne oppnå egenvalgte mål	77
6.5.4	Å kunne hevde seg selv og sine rettigheter	78
6.6	Operasjonalisering av selvbestemmelse i klasserommet.....	80
6.6.1	Valgmuligheter og elevenes alder	80
6.6.2	Viktigere opplæringsbehov enn selvbestemmelse?.....	81
6.6.3	Hvem bestemmer i klasserommet?	82
6.6.4	Selvbestemmelse og empowerment	83
6.7	Oppsummering	85
7	Avsluttende kapittel.....	88
7.1	Et kritisk tilbakeblikk	88
7.2	Oppsummering	90
7.3	Videre forskning	93
	Litteraturliste	96

1 Introduksjon

Wenn wir die Menschen nur nehmen wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.

- Goethe (1796), *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Bok 8, kap.4

1.1 Hvorfor selvbestemmelse? Begrunnelse for valg av tema.

Gjennom ti år har jeg jobbet med barn og ungdommer med utviklingshemning, både i skolevesenet og i barne- og avlastningsbolig. Denne tiden har gitt meg mange fantastiske erfaringer og berikende øyeblikk hvor jeg føler at jeg har vokst sammen med de barna som jeg jobbet sammen med. Vokst til nye innsikter, til mer tålmodighet, til et bedre menneske. Jeg har lært å ha "is i magen" når det var plass for det, og jeg har lært å sette foten ned når det var nødvendig. Jeg har respektert og fått respekt tilbake. Men jeg har også lært at ingenting er svart-hvitt. I mange situasjoner har jeg vært usikker på hvilke hensyn som skulle prioriteres høyest: Omsorgen til barna, deres rett til å velge en egen vei i livet, deres rett til å være annerledes og til å vise denne annerledesheten til verden,... Vanskelige spørsmål har dukket opp, og mange av disse handler om selvbestemmelsesrett. Dermed er det blitt stadig mer tydelig for meg at selvbestemmelse er noe som jeg ville lære mer om, og hva er vel en bedre måte å gjøre dette enn ved å skrive en masteroppgave om temaet?

Ved siden av min personlige begrunnelse for valg av selvbestemmelse som tema for denne masteroppgaven, finnes det også en god faglig begrunnelse. Et litteratursøk på selvbestemmelse rundt mennesker med utviklingshemning viser at dette er et aktuelt tema som det internasjonalt er forsket relativt mye på de siste to tiårene. Forskningen har blant annet bidratt å dokumentere forskjellige positive utfall ved høy grad av selvbestemmelse, samtidig som det også har resultert i kunnskap om hva lav grad eller fravær av selvbestemmelse fører til.

En ofte sitert studie av Lachapelle m.fl. (2005) viser en positiv korrelasjon mellom grad av selvbestemmelse og livskvalitet for mennesker med utviklingshemning. Selvbestemmelse blir i denne studien definert i forhold til grad av autonomi, selvregulering og psykologisk

empowerment, og målt ved hjelp av *The Arc's Self-Determination Scale* (utviklet av Wehmeyer & Bolding 1999). For målingen av livskvalitet i denne studien ble Schalocks *Quality of Life Questionnaire*¹ brukt. Martin m.fl. (2007) beskriver i en annen studie hvordan grad av selvbestemmelse for elever med utviklingshemning er relatert til senere prestasjoner i arbeidslivet, og fant at elever som er inkludert og deltakende i overgangsprosessen mellom skole og jobb, har større sannsynlighet for at de klarer å komme inn på arbeidsmarkedet. Selvbestemmelse ble i denne studien først og fremst forstått som evnen til å sette realistiske mål og til å justere egen atferd for å oppnå disse målene. Wehmeyer (2008) fant videre at graden av selvbestemmelse predikerer sannsynligheten for at mennesker med utviklingshemning flytter hjemmenifra, og om de vil klare å bo selvstendig. Han beskriver også en sammenheng mellom selvbestemmelse og hvilken lønn mennesker med utviklingshemning får, og om de oppnår flere andre fordeler knyttet til arbeid. Selvbestemmelse ble i denne konteksten forstått som muligheten til å være aktør i eget liv, og hvorvidt en person handler i overensstemmelse med sin egen frie vilje (Wehmeyer 2008).

Manglende muligheter for praktisering av selvbestemmelse har derimot blitt knyttet til høyere forekomst av psykiske lidelser og utfordrende atferd hos mennesker med utviklingshemning (Clark m.fl. 2004). Forskning har vist en signifikant sammenheng mellom mangel på valgmuligheter, påvirkningskraft og kontroll på den ene siden og negativ atferd som aggresjon, lært hjelpeløshet og depresjon på den andre siden (Clark m.fl. 2004).

Med andre ord kan det synes som mennesker med utviklingshemning og stor grad av selvbestemmelse har bedre forutsetninger til å leve et "normalt" liv som legger til rette for bedre inkludering i samfunnet enn mennesker med utviklingshemning som viser liten grad av selvbestemmelse. Økt selvbestemmelse har på denne måten tydelige fordeler ikke bare for mennesker med utviklingshemning selv, men også for vårt pluralistiske samfunn i sin helhet. Jeg tenker derfor at det er viktig at mennesker med utviklingshemning lærer om selvbestemmelse og hvordan de kan oppnå selvbestemmelse i eget liv. Her har skolen etter min mening en sentral rolle. Opplæringslova sier nemlig at "*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.*" (Opplæringslova §1-1). Når empiriske forskningsresultater

¹Schalock (1996) definerer livskvalitet som bestående av åtte komponenter, nemlig 1) emosjonell velvære, 2) interpersonlige relasjoner, 3) materiell velstand, 4) personlig utvikling, 5) fysisk velvære, 6) selvbestemmelse, 7) sosial inkludering, og 8) rettigheter.

viser at økt selvbestemmelse bidrar til nettopp dette, så vil jeg oppfatte det som skolens oppgave å inkludere selvbestemmelse i elevenes opplæring.

Basert på forskningsartikler hersker det ingen tvil at det både er nyttig og nødvendig for elever med utviklingshemning å få opplæring i selvbestemmelse. Utenlandske studier som har undersøkt hvordan skolen håndterer denne oppgaven, rapporterer imidlertid resultater som gir grunn til bekymring (Cho m.fl. 2011). Til tross for et tydelig empirisk grunnlag for å satse på selvbestemmelse i opplæringen av elever med utviklingshemning, så viser internasjonal forskning blant annet at selvbestemmelse sjeldent blir inkludert som mål i elevenes individuelle opplæringsplaner (Wehmeyer & Mithaug 2006; Clark m.fl. 2004). Dessuten foregår mange planleggingsmøter uten at eleven får muligheten til å påvirke og bidra konstruktivt i sin egen utviklingsprosess. Dette skjer til tross for elevens lovfestede rett om å delta aktivt i møter hvor overgangen mellom skole og arbeidsliv planlegges² (Martin m.fl. 2007). I en studie som undersøkte lærernes kunnskaper om selvbestemmelse, kom det fram at mange lærere følte seg utrygge på å undervise selvbestemmelse til elevene, siden de manglet informasjon om hvordan dette skulle gjøres (Cho m.fl. 2012). Schalock m.fl. (2005) fant videre at lærere og foreldre til elever med utviklingshemning oppfattet selvbestemmelse som langt mindre viktig enn det elevene selv gjorde. Samtidig fant Trainor (2005) at mulighetene for selvbestemmelse var lettere tilgjengelig hjemme enn på skolen når det gjaldt elever med utviklingshemning og deres overgang fra skolen til arbeidslivet. Dette skyldtes i stor grad at elevene følte seg tryggere til å ta opp diverse problemstillinger med foreldrene enn med lærere. I en annen studie uttalte en informant med utviklingshemning seg på følgende måte når hun ble spurt om hva hun hadde lært av selvbestemmelse på skolen: *"Teachers don't teach us that in high school because they don't know what self-determination means to them. When I entered as a freshman they wanted me to be in a special class but I didn't because my parents fought for me to be in a regular class. And that's where I met my friends. They never taught us that [self-determination] because they just didn't know it. They're uneducated but we can educate them in different ways."* (Shogren & Broussard 2011, s.92). Og selv om flere lærere har kunnskap om selvbestemmelse i teori, så vises dette ikke nødvendigvis i praksis (Cho m.fl. 2011; Chambers m.fl. 2007). Mange mennesker med utviklingshemning forteller

² I USA er denne retten lovfestet i Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) av 1990. I Norge finner man tilsvarende rettighet i Opplæringslova § 5-4: *"Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn."* (se også kap.6)

derfor at de ikke lærte om selvbestemmelse og sine muligheter og rettigheter knyttet til selvbestemmelse før de ble voksne (Shogren & Broussard 2011).

I Norge har temaet ”selvbestemmelse” også fått mer og mer oppmerksomhet det siste tiåret. Stiftelsen SOR (Samordningsrådet for arbeid for mennesker med utviklingshemning) organiserte blant annet i 2008 og 2011 store konferanser om selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning (Samordningsrådet 2012). De senere årene har også databasen av norsk faglitteratur om temaet vokst betraktelig, men empirisk norsk forskning om selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning er likevel begrenset.

I norsk skolekontekst anvendes begrepet ”elevmedvirkning” heller enn ”selvbestemmelse”³, og her foreligger det en del nyere forskning. Fokuset i denne forskningen ligger imidlertid hovedsakelig på ”vanlige” elever, og ikke på elever med utviklingshemning.

Forskningsresultatene om vanlige elevers opplevde muligheter for medvirkning i skolen viser seg til å variere fra utilfredsstillende til bra (NOU 2011:20). En mulig årsaksforklaring for disse sprikende resultater kan være forskjellige tolkninger av begrepet ”medvirkning”. Eller som Hodneland (2012, s.146) uttrykker det ganske så poetisk: ”Medvirkning er litt som snø – det er tilsynelatende noe alle vet hva er, men så er det ikke slik likevel”. Når vi tenker på medvirkning for elever med utviklingshemning, kan innholdet i begrepet muligens få enda flere betydninger og tolkninger enn for vanlige elever, avhengig av elevenes utfordringer og forutsetninger. Som sagt er det forsket lite på medvirkning for elever med utviklingshemning i Norge, men det foreligger likevel noen studier som indikerer at norske elever med utviklingshemning kun i liten grad blir tatt med i utarbeidingen av individuelle opplæringsplaner (Kortrud 2009, Nilsen 1997, Simonsen 1992). En svensk studie indikerer likeledes at elever med spesielle behov får færre muligheter til å medvirke i skolehverdagen enn vanlige elever (NOU 2011:20). Hvorvidt selvbestemmelse eller elevmedvirkning er et aktivt opplæringsmål i norske individuelle opplæringsplaner har jeg dessverre ikke funnet forskningsmateriale på. Dette gjør at jeg nødvendigvis må basere denne oppgaven på internasjonale forskningsresultater, og at oppgavens temaer kanskje ikke alltid automatisk kan generaliseres til det norske samfunnet og mennesker med utviklingshemning her i landet. Det er rom for mer forskning på dette området.

³ Begrepene ”selvbestemmelse” og ”elevmedvirkning” er ikke å betrakte som synonymer, men refererer til forskjellige graderinger på en selvbestemmelsesskala. Dette utdypes senere i oppgaven.

Etter en gjennomgang av internasjonale forskningsresultater er et viktig spørsmål for denne oppgaven nå hvorfor selvbestemmelse ikke blir implementert i individuelle opplæringsplaner og i klasserommet, når dette så klart bør være et viktig satsingsområde? Wehmeyer og Mithaug (2006) hevder at mangelen på klarhet i selvbestemmelsesbegrepet kan være en del av forklaringen på hvorfor selvbestemmelse er et så problematisk tema når det gjelder mennesker med utviklingshemning. For hva er selvbestemmelse egentlig? Er det muligheten å velge syltetøy eller leverpostei på brødkiven? Eller er det friheten til å foreta dumme valg? Eller er det mye mer, eller kanskje noe helt annet? Flere lærere forteller at de ikke implementerer selvbestemmelse som del av elevenes opplæring, fordi de mener at elevene har andre og mer hastende opplæringsbehov, eller fordi de opplever elevene som for unge til dette (Cho m.fl. 2012, Korterud 2009). Slike uttalelser kan muligens tyde på at lærere har varierende og ikke alltid empirisk forankrede oppfatninger av hva selvbestemmelse egentlig innebærer, og hvordan man kan lære elevene opp til dette. Derfor ønsker jeg i denne oppgaven å utforske begrepet ”selvbestemmelse”, og mer bestemt hva dette begrepet innebærer for mennesker med lett utviklingshemning.

Wehmeyer og Mithaug (2006) påstår at søket etter en filosofisk og psykologisk forståelse av selvbestemmelsesbegrepet har ført fokuset bort fra et praktisk anvendbart konsept. Det er imidlertid min mening at den teoretiske forståelsen av selvbestemmelsesbegrepet er et viktig fundament for den praktiske forståelsen. Dermed tenker jeg at det er nødvendig med en filosofisk og psykologisk forståelse av selvbestemmelse, som et utgangspunkt for en pedagogisk operasjonalisering av begrepet. I denne oppgaven belyser jeg derfor selvbestemmelsesbegrepet på tre forskjellige nivåer: et filosofisk nivå, et psykologisk nivå og et operasjonalisert pedagogisk nivå. Gjennom disse tre analysenivåene ønsker jeg å bidra til et klarere innhold i selvbestemmelsesbegrepet og til en økt forståelse av utfordringene rundt selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning. Det er viktig å understreke her at dette er en teoretisk oppgave, og at det dermed ikke faller innefor oppgavens rammer å komme til en konkret oppskrift eller bruksanvisning for hvordan mennesker med utviklingshemning i praksis kan lære seg selvbestemmelsesferdigheter.

1.2 Problemstillinger

I oppgaven ønsket jeg å finne svar på følgende problemstillinger:

1. Hvordan kan man, ut fra en filosofisk og psykologisk tilnærming, forstå begrepet ”selvbestemmelse” i forhold til mennesker med lett utviklingshemning?
2. Hvilken sammenheng finnes det mellom den pedagogiske operasjonaliseringen av begrepet ”selvbestemmelse” (iflg. Wehmeyer 2007) og den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelse, slik denne utforskes i problemstilling nr.1?

For å finne svar på disse problemstillingene, har jeg støttet meg på følgende forskningsspørsmål:

A. På det filosofiske nivået:

- *Hvilket innhold får selvbestemmelsesbegrepet når vi ser på selvbestemmelse som realisering av frihet?* Her baserer jeg meg på Berlins frihetsdoktrine, som beskriver frihet som negativ frihet (dvs. fravær av ytre pålagte begrensninger), positiv frihet (dvs. muligheten til å bli den man ønsker og kan være), og sosial frihet (dvs. som behov for anerkjennelse og status) (Berlin 1961).
- *Hvilke etiske utfordringer knyttes til de forskjellige frihetsbegrepene med tanke på mennesker med utviklingshemning og deres kognitive utfordringer? Hvordan kan man møte disse utfordringene?* Å utfolde sin egen frihet betraktes som en menneskerett, men dette forutsetter samtidig en del evner og innsikter som ikke alltid er en selvfølge for mennesker med utviklingshemning. Et sentralt spørsmål er her hvordan man kan hjelpe mennesker med utviklingshemning til å realisere deres frihet på tross av de begrensninger som de har.

B. På det psykologiske nivået:

- *Hvordan forklares selvbestemmelse ut fra intrinsisk og ekstrinsisk motivasjon slik det blir beskrevet i selvbestemmelsesteorien?* Selvbestemmelsesteorien, som ble utviklet av Deci og Ryan på 1970-tallet, beskriver selvbestemmelse ut i fra hvilken type motivasjon et menneske viser i de handlingene det engasjerer seg i. Med intrinsisk motiverte handlinger menes det handlinger som oppstår når en aktivitet er

motiverende i seg selv, uten at man trenger en ytre forsterkning. Ekstrinsisk motiverte handlinger derimot er styrt av ytre forhold, som for eksempel andres forventninger.

Her er spørsmålet da hva som skal til for at noen opplever selvbestemmelse i psykologisk forstand.

- *Hvilke implikasjoner kan selvbestemmelsesteorien ha for mennesker med utviklingshemning og tilretteleggingen av miljøet rundt dem?*

C. På det operasjonaliserte pedagogiske nivået:

- *Hvordan er forholdet mellom selvbestemmelse og elevmedvirkning?*
”Elevmedvirkning” er begrepet som blir brukt i de norske styringsdokumentene (Opplæringsloven og Læreplanverket), heller enn begrepet ”selvbestemmelse”. Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom disse begrepene?
- *Hva er de sentrale komponentene i det operasjonaliserte selvbestemmelsesbegrepet?*
Wehmeyer (2007, 2008) beskriver selvbestemmelse i en pedagogisk kontekst som summen av forskjellige ferdigheter, bl.a. evnen til å foreta valg og til å løse problemer. Hva kjennetegner disse ferdighetene?
- *Kan det oppdages en sammenheng mellom Wehmeyers sentrale selvbestemmelseskomponenter og A) den filosofiske forståelse og B) den psykologiske forståelse av selvbestemmelsesbegrepet?* Har de operasjonaliserte selvbestemmelsesferdighetene en forankring i en filosofisk og psykologisk forståelse av selvbestemmelsesbegrepet, og i de utfordringene som har blitt drøftet på disse nivåene?
- *Hvilke utfordringer kan man møte når man tenker selvbestemmelse i skolesammenheng?* Her tenker jeg spesielt på lærer-elevforholdet, og hvordan selvbestemmelse passer inn i dette asymmetriske forholdet. Et annet sentralt spørsmål vil være hvordan selvbestemmelse og empowerment er relatert til hverandre.

1.3 Avgrensning av tema

I oppgaven begrenser jeg meg til mennesker med lett utviklingshemning. Hva ”lett utviklingshemning” innebærer, kommer jeg tilbake til i neste kapittel, men jeg vil allerede her nevne at dette utgjør den største gruppen av mennesker med utviklingshemning (Opdal & Rognhaug 2004). Med avgrensningen til mennesker med lett utviklingshemning mener jeg

imidlertid på ingen måte at selvbestemmelse ikke er viktig eller relevant for mennesker med alvorligere grad av utviklingshemning. Man kan likevel tenke seg at selvbestemmelse realiseres på en annen måte når man for eksempel har store vansker med å kommunisere ens ønsker, eller når man har omfattende støttebehov i alle aktiviteter i dagliglivet. Derfor velger jeg å avgrense denne oppgaven til mennesker med lett utviklingshemning.

1.4 Oppgavens oppbygging

I oppgavens **første kapittel** har jeg gitt en begrunnelse for valg av tema. Jeg har belyst positive utfall ved høy grad av selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning, og jeg har gjort rede for mulige konsekvenser dersom selvbestemmelse er fraværende. Samtidig har jeg påpekt at det er et sprik mellom teori og empiri, og at opplæringen til selvbestemmelse er mangelfull, til tross for dens viktighet. For å komme til en praktisk, anvendbar forståelse av selvbestemmelse, har jeg argumentert for at det først er nødvendig med en teoretisk forståelse av begrepet. Derfor har jeg laget følgende problemstillinger: 1) ”Hvordan kan man, ut fra en filosofisk og psykologisk tilnærming, forstå begrepet ”selvbestemmelse” i forhold til mennesker med lett utviklingshemning?” og 2) ”Hvilken sammenheng finnes det mellom den pedagogiske operasjonaliseringen av begrepet ”selvbestemmelse” (iflg. Wehmeyer 2007) og den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelse, slik denne utforskes i problemstilling nr.1?”

I **andre kapittel** tar jeg for meg definisjonen av ”utviklingshemning”. Jeg tar utgangspunkt i Verdens Helseorganisasjon (WHO) sin definisjon av utviklingshemning, og jeg gjør rede for forskjellige måter å gradere utviklingshemning på. Jeg beskriver typiske kjennetegn ved utviklingshemning, og jeg drøfter utviklingshemning som et dynamisk og relasjonelt fenomen. I dette kapitlet skildrer jeg også et kort historisk tilbakeblikk for å tydeliggjøre hvordan fravær av selvbestemmelse har preget hverdagen til mennesker med utviklingshemning fram til 1990-tallet.

I **tredje kapittel** drøfter jeg hermeneutikken som vitenskapsteoretisk bakgrunn for den kvalitative forskningsmetoden som jeg bruker i denne oppgaven. For å sikre oppgavens validitet gjør jeg i dette kapitlet rede for min egen forforståelse av begrepet ”selvbestemmelse”. Siden dette er en teoretisk oppgave hvor mine kilder er vitenskapelige artikler og fagbøker, gjør jeg også rede for forskjellige elementer ved kildekritikk. I dette

kapitlet forklarer jeg videre min utvalgsprosedyre, og jeg drøfter sentrale validitetsspørsmål knyttet til oppgaven. Til slutt tar jeg også opp etiske hensyn i forhold til egen forskning.

Fjerde kapittel handler om selvbestemmelse på et filosofisk nivå. Jeg vil her se på selvbestemmelse i lys av Berlins (1961) frihetsbegreper, nemlig negativ frihet, positiv frihet og sosial frihet. Samtidig vil jeg drøfte utfordringer som kan oppstå når vi tenker disse frihetsformer i forhold til mennesker med utviklingshemning, og hvordan man kan møte disse utfordringene.

I **femte kapittel** ser jeg på selvbestemmelse på et psykologisk nivå. Her vil jeg drøfte selvbestemmelse i lys av Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsessteori, og utdype forholdet mellom selvbestemmelse og intrinsisk og ekstrinsisk motivasjon. Jeg vil også se på hvordan motivasjon henger nøye sammen med noen grunnleggende psykologiske behov. Videre vil jeg prøve å belyse noen utfordringer i forhold til mennesker med utviklingshemning og motivasjon.

Sjette kapittel handler om selvbestemmelse på et pedagogisk nivå. I pedagogisk kontekst brukes begrepet ”elevmedvirkning” framfor ”selvbestemmelse”, og jeg begynner derfor med å belyse hvor disse begrepene står i forhold til hverandre. Videre drøfter jeg sentrale komponenter i et operasjonalisert selvbestemmelsesbegrep slik de blir beskrevet av Wehmeyer (2007). Jeg beskriver kort hva disse sentrale komponentene innebærer, og hvilke utfordringer de kan medføre for mennesker med utviklingshemning. Jeg prøver her også å belyse sammenhengen mellom disse konkrete komponentene og den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelse som jeg har kommet fram til i kapittel fire og fem. Målet her vil være å se hvordan selvbestemmelse i operasjonalisert form er forankret i min teoretiske forståelse av begrepet. Til slutt vil jeg også belyse noen utfordringer som kan oppstå når vi tenker selvbestemmelse i skolesammenheng.

Til slutt vil jeg i **sjuende kapittel** kaste et kritisk tilbakeblikk på egen oppgave. Jeg foretar her også en oppsummering av mine funn i forhold til hvordan selvbestemmelse kan forstås for mennesker med utviklingshemning, og jeg tar opp noen problemstillinger for videre forskning.

2 Utviklingshemning

“There is something much more scarce, something rarer than ability. It is the ability to recognize ability.”

- Robert Half (1918 – 2001)

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hva utviklingshemning er, og jeg baserer meg derfor på Verdens Helseorganisasjon (WHO) sin definisjon slik den kommer fram i diagnostiseringsmanualen ICD-10. Jeg vil også belyse typiske kjennetegn ved utviklingshemning, og drøfte utviklingshemning som et dynamisk og relasjonelt fenomen. Videre skisserer jeg en kort historikk om hvilken plass mennesker med utviklingshemning har fått i samfunnet gjennom tiden, og hvordan dette har påvirket deres selvbestemmelsesmuligheter.

2.1 Hva er utviklingshemning?

Når jeg i denne oppgaven snakker om ”utviklingshemning”, er dette ikke en selvfølge uten videre. Gjennom historien har mennesker med utviklingshemning fått forskjellige merkelapper på seg, og mye av terminologien har i vår tid fått en negativ biklang (Fjermeros 2009). Jeg foretrekker derfor å bruke begrepet ”utviklingshemning”, men også begrepene ”psykisk utviklingshemning”, ”mental retardasjon” og ”lærevansker” er hyppig brukt i litteraturen. WHO (2011) benytter begrepet ”psykisk utviklingshemning” i sin internasjonale klassifisering av sykdommer, 10.utgave, som forkortet også kalles for ICD-10. Der defineres psykisk utviklingshemning på følgende måte:

”Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f eks kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser.” (ICD-10, 2011)

Det er denne definisjonen som anvendes i Norge ved diagnostisering av utviklingshemning (ICD-10, 2011). I definisjonen er det tre viktige aspekter som kommer fram, nemlig at det 1) skal foreligge en svikt i intelligensnivået, 2) personen skal ha adaptive vansker i form av et

ikke-aldersadekvat funksjonsnivå og 3) tilstanden skal ha oppstått i utviklingsperioden, altså før fylte 18 år.

Prevalensen av utviklingshemning er beregnet å ligge mellom ett og tre prosent (Grøsvik 2008; Drew & Hardman 2007). I Norge fødtes det 61.442 barn i 2010 (Statistisk Sentralbyrå 2011). Beregner vi antall barn med utviklingshemning som ble født dette året, vil tallet ligge et sted mellom 600 og 1800 barn. De fleste av disse barna har lett utviklingshemning.

2.2 Grader av utviklingshemning

ICD-10 benytter en gradering av utviklingshemning basert på intelligenskvotient (IQ).

Utviklingshemning deles da inn i fire forskjellige grader, nemlig lett grad (IQ 50-69), moderat grad (IQ 35-49), alvorlig grad (IQ 20-34) og dyp grad (IQ under 20) (ICD-10 2011). Her er det altså personens kognitive evner som tilsier hvor alvorlig utviklingshemning han eller hun har.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) klassifiserer imidlertid utviklingshemning avhengig av graden av støttebehov personen har for å kunne fungere i hjemmet og samfunnet. AAIDD deler støttebehovet inn i følgende kategorier: periodisk støtte, begrenset støtte, omfattende støtte og gjennomgripende støtte (Rognhaug & Gommæs 2008). Denne inndelingen har etter min mening et mer konstruktivt utgangspunkt enn ICD-10 sin gradering, i og med at fokuset skiftes bort fra den individuelle kognitive svikten til hvordan samfunnet kan legge til rette for best mulig fungering. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i dette kapitlet.

2.3 Kjennetegn ved utviklingshemning

Gruppen av mennesker med utviklingshemning er veldig differensiert, og utviklingshemningen kan arte seg på mange forskjellige måter. Hos alle mennesker med utviklingshemning vil man imidlertid se en intellektuell svikt som gir mangelfull evne til å generalisere og abstrahere egne erfaringer, og overføre disse til nye situasjoner. Videre kjennetegnes utviklingshemningen også av nedsatt konsentrasjon og minnespenn, og dette kan igjen påvirke andre ferdigheter (Asmervik 2001). Smith (2008) har laget en liste med adaptive ferdigheter som ofte er svekket ved utviklingshemning. Lista inkluderer følgende:

- selvstendighet i forhold til bosituasjonen: mennesker med utviklingshemning kan ha vansker med å ivareta personlig hygiene, matlaging, påkledning, osv.;
- språk- og kommunikasjonsferdigheter: utviklingshemning kan i mer eller mindre grad påvirke funksjonelle kommunikasjonsferdigheter, og det kan forekomme vansker med både det ekspressive og det reseptive språket;
- læringspotensial: utviklingshemning resulterer generelt i en kvalitativ og kvantitativ annerledes læringskurve, og det vil være behov for individuelt tilpasset opplæring;
- mobilitet: mennesker med utviklingshemning kan ha behov for hjelp og opplæring på dette området, for eksempel for å lære å benytte seg av offentlig transport, eller de kan ha behov for hjelp i forbindelse med fysiske utfordringer, for eksempel ved CP-skader eller lignende;
- økonomisk selvstendighet: mennesker med utviklingshemning vil som regel ha vansker med å skaffe seg lønnet arbeid, og de kan derfor bli avhengig av offentlige trygdeytelser. Langsiktig planlegging allerede i skolen kan imidlertid bidra til at elever med utviklingshemning har større sjanse å komme inn i arbeidslivet;
- ”self-direction”: dette handler om evnen til å ta kontroll over eget liv, og troen på at slik kontroll er mulig (Smith 2008).

Utviklingshemning kjennetegnes med andre ord av funksjonelle begrensninger på flere sentrale områder i dagliglivet (Smith 2008). Graden av utviklingshemning vil påvirke hvorvidt disse ferdighetene er berørt: Ved lett utviklingshemning vil man som regel ha et større potensial for å oppnå mestring av de forskjellige ferdighetene enn ved mer alvorlig utviklingshemning. Det sier seg selv at mange av disse kjennetegnene kan problematisere mulighetene for selvbestemmelse hos mennesker med utviklingshemning, slik historien også vitner om.

2.4 Utviklingshemning: en dynamisk og relasjonell tilstand

Utviklingshemning er en tilstand som varer livet ut. Den kan ikke helbredes. Dette betyr imidlertid ikke at utviklingshemning er en statisk tilstand som ikke kan påvirkes av indre og

ytte faktorer. Her tenker jeg at spesielt lett utviklingshemning kan bli synlig i enten større eller mindre grad, avhengig av personlige modningsprosesser, samfunnets forventninger og grad av tilrettelegging. Drew og Hardman (2007) sier at det finnes flere barn i skolealderen som får diagnosen utviklingshemning enn hvilken som helst annen aldersgruppe. Dette har sammenheng med kravene som skoleelever møter i skolehverdagen: å kunne lese, skrive og regne er ferdigheter som verdsettes høyt i vestlige samfunn. Det kan da også tenkes at noen skoleelever med lett utviklingshemning fungerer bedre når de forlater skolen, både på grunn av egne modningsprosesser og erfaringer, men også på grunn av at de finner sin plass i et miljø som ikke stiller større krav enn det de kan klare. Det kan med andre ord sies at utviklingshemning er en *dynamisk* tilstand, som påvirkes av egne utviklingsprosesser. Samtidig er utviklingshemning også en *relasjonell* tilstand, som henger nært sammen med graden av overensstemmelse mellom individets forutsetninger og samfunnets krav.

Tidligere i dette kapitlet forklarte jeg inndelingen i forskjellige grader av utviklingshemning basert på intelligenskvotient, slik det blir testet i intelligens tester (ICD-10). En slik tilnærming til utviklingshemning legger hovedvekten på den individuelle kognitive svikten, og den legger dermed ”ansvaret” for utviklingshemningen hos den som har denne svikten. Som sagt foretrekker jeg derfor AAIDD sin inndeling i forskjellige grader av støttebehov. Fokuset på støttebehovet gjør nemlig at samfunnet tar sin del av ansvaret for at mennesker med utviklingshemning skal kunne fungere på best mulig måte, ut i fra de forutsetningene som de har. For selv om mennesker med utviklingshemning kan ha behov for koordinert støtte gjennom hele livet, så betyr dette ikke at utviklingshemning er et utelukkende individuell eller statisk anliggende. Oliver (1996) er tydelig på dette når han introduserer sin sosiale forklaringsmodell for funksjonshemninger⁴, som legger større vekt på gapet mellom samfunnets krav og individets forutsetninger. På denne måten blir personen med funksjonshemning satt i en større kontekst, hvor samfunnet bidrar til å minske eller opprettholde funksjonssvikten. I følge den sosiale modellen er det ikke et direkte kausalt forhold mellom en funksjonssvikt og en funksjonshemning, men det er samfunnets tilrettelegging som avgjør hvor godt et menneske fungerer med de begrensningene det har (Oliver 1996).

⁴ ”Funksjonshemning” fungerer som et paraplybegrep for forskjellige tilstander som medfører reduserte funksjonsevner, og utviklingshemning er en av disse tilstandene.

Det finnes altså mange indikasjoner på at en utviklingshemning til en viss grad er avhengig av samfunnets tilrettelegging for enkeltindividet. Tilstanden kan ikke helbredes, men den er heller ikke statisk. Funksjonsnivået til mennesker med utviklingshemning kan forbedres ved hjelp av individuelt tilrettelagt støtte.

På samme måte som utviklingshemning er en relasjonell tilstand, er også selvbestemmelse et resultat av interaksjonen mellom individ og omgivelser. Ingen er selvbestemt alene, men dette er noe som man blir i samhandling med andre (Lorentzen 2007). Selvbestemmelse er med andre ord heller ikke noe statisk, men derimot noe som utvikles gjennom et støttende miljø, som legger til rette for selvbestemmelsesmuligheter.

Dette tenker jeg er viktige refleksjoner som danner et sentralt grunnlag for all videre diskusjon i denne oppgaven.

2.5 Utviklingshemning og selvbestemmelse: et historisk tilbakeblikk

Hvordan mennesker med utviklingshemning har blitt tatt i mot i samfunnet, har variert gjennom historien. Det har fram til vår tid imidlertid aldri vært en selvfølge at de har fått ivarettatt sine rettigheter som mennesker og borgere.

På 1800-tallet vokste det fram store institusjoner for ”åndssvake” i Europa og USA. Disse institusjonene hadde sitt utspring i ”Den store innesperringen” fra 1600- og 1700-tallet, da det ble bygd store institusjoner for å fange opp fattige, syke, gale og kriminelle som migrerte til de store byene (Fjermeros 2009). Tanken bak var todelt, nemlig omsorg for og samfunnsvern mot de svakeste, og institusjonene formet den spede begynnelsen på ”omsorgen” (Fjermeros 2009). 1800-tallet ble kjennetegnet av opplyst humanisme og en pedagogisk optimisme, også når det gjaldt mennesker med utviklingshemning. Den franske pedagogen Edward Seguin (1812- 1880), ”spesialpedagogikkens far”, forandret det daværende synet på opplæringsdyktighet, og han var overbevist om at *alle* kunne lære. Han hadde et helhetlig syn på mennesket, og han la vekt på å gi elevene anledning til refleksjon, samtidig som han ville hjelpe elevene til å utvikle deres ”egenvilje” (Askildt & Johnsen 2008, Thompson & Wehmeyer 2008). Dette kan kanskje være de eldste røttene til selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning. Men optimismen om å gi tilpasset opplæring til elever med utviklingshemning forsvant gradvis ettersom institusjonene ble større, og de fikk et sterkere

preg av å være sykehus heller enn skole (Thompson & Wehmeyer 2008). Størrelsen på de norske institusjonene var ikke i samme kategori som institusjonene i USA, England og Frankrike, men den svake norske økonomien gjorde at institusjonslivet her i landet bar sterk preg av mangel på verdighet, medmenneskelighet og omsorg. Mangel på mat, plass, sanitære fasiliteter, osv. førte til svært dårlige levekår, og det var ekstremt høy dødelighet i institusjonene. I tillegg var det uhindret bruk av tvang, og mange beboere lå fastspent i sengene hele dagen (Fjermeros 2009). Det sier seg selv at mulighetene for selvbestemmelse under slike omstendigheter var svært begrenset. Mennesker med utviklingshemning hadde denne gangen nok ikke en stemme som ble hørt.

Første halvdel av 1900-tallet ble om mulig en enda mørkere periode for mennesker med utviklingshemning. Eugenikken oppstod imot slutten av 1800-tallet som en slags pseudo-vitenskap, og eugenistene mente at de kunne forbedre den menneskelige rasen gjennom kontrollert eller selektiv reproduisering (Thompson & Wehmeyer 2008). En nazistisk befolkningspolitikk fra og med mellomkrigstiden spredte ideen videre at såkalte tilbakestående individer var en fare for det moderne samfunnets utvikling, med ”rasehygieniske tiltak” (bl.a. tvangssterilisering) som konsekvens. Også i årene etter andre verdenskrig var denne særegne befolkningspolitikken gangbar (Fjermeros 2009). Likeverd, selvbestemmelse og respekt var nok ganske fjerne begreper i møte med mennesker med utviklingshemning. Det var i denne tiden også lite optimisme omkring læringsmulighetene for mennesker med utviklingshemning, og dette satte sitt preg på den norske spesialpedagogiske debatten (Thompson & Wehmeyer 2008, Askildt & Johnsen 2008, Rognhaug & Gommæs 2008).

Det var ikke før 1960- og 1970-tallet at det kom en stor holdningsendring, og forholdene for mennesker med utviklingshemning ble tydelig kritisert. Det ble på denne tiden stiftet flere interesseorganisasjoner som skulle hevde rettighetene til mennesker med utviklingshemning (Fjermeros 2009, Askildt & Johnsen 2008). Normalisering ble mer og mer den rådende ideologien, og fokuset skiftet fra institusjonalisering og segregering til åpen og integrert omsorg (Rognhaug & Gommæs 2008). Den samme tankegangen ble også tydelig i norske skolelover om spesialpedagogisk opplæring. I forbindelse med opplæring av barn i skolealder, ble prinsipper om normalisering, integrering og tilpasset opplæring sentrale i den spesialpedagogiske debatten (Tangen 2008). Til grunnlag for dette lå blant annet FNs generalforsamlingens erklæring fra 1972, ”Erklæring om alminnelige og særskilte rettigheter

for de psykisk utviklingshemmede”, som sier at: *”Den psykisk utviklingshemmede har rett til forsvarlig medisinsk behandling og fysisk rehabilitering og til utdanning, trening, utrusting og veiledning som kan sette ham i stand til å utvikle sine evner og muligheter til det ytterste, uten hensyn til hvor sterkt utviklingshemmet han er.”* (Askildt & Johnsen 2004). Spesielt viktig for norsk spesialpedagogisk lovgivning var Blom-komiteens innstilling fra 1970, som la grunnen for at norsk spesialundervisning ble integrert i vanlig lov om grunnskolen av 1969 (Tangen 2008).

I begynnelsen av 1990-tallet ble de store statlige institusjoner nedlagt som følge av ansvarsreformen, og det ble utviklet kommunale tilbud for mennesker med utviklingshemning (Fjermeros 2009). Fra og med denne tiden har fokuset i stor grad vært rettet mot deltakelse i nærsamfunnet og mot likeverd og selvbestemmelse, uavhengig av grad av utviklingshemning eller støttebehov (Opdal & Rognhaug 2004). På 1990-tallet ble også retten til opplæring utvidet for mennesker med utviklingshemning, der Opplæringsloven fra 1998 stadfestet retten til grunnskole og videregående opplæring for alle, og retten til spesialundervisning både før, under og etter skolepliktig alder (Tangen 2008, Opplæringsloven).

I senere tid har det altså skjedd viktige lovendringer og store forandringer i samfunnet og dets holdninger, som har vært viktige for mennesker med utviklingshemning. Det er et sterkt fokus på at mennesker med utviklingshemning skal ha de samme rettighetene som mennesker for øvrig, at de skal kunne velge hvor de vil bo og hvem de vil bo sammen med, hvor de vil jobbe eller hvilket dagtilbud de ønsker å ha, hva de vil bruke fritiden til, osv. Det finnes videre konsensus rundt at mennesker med utviklingshemning (og da spesielt mennesker med lett utviklingshemning) kan utvikle seg, og oppnå større grad av selvstendighet og selvbestemmelse på de aller fleste områdene ved hjelp av nødvendig tilrettelegging. Det er i vår tid generelt antatt at utviklingshemning som tilstand ikke er et utelukkende statisk og individuell anliggende, men at samfunnet både kan minske og øke innvirkningen av en utviklingshemning, alt avhengig av hvor mye tilrettelegging og opplæring som er til stede.

3 Vitenskapsteori og metode

"The important thing in science is not so much to obtain new facts as to discover new ways of thinking about them"

- Sir William Bragg (1862 – 1942)

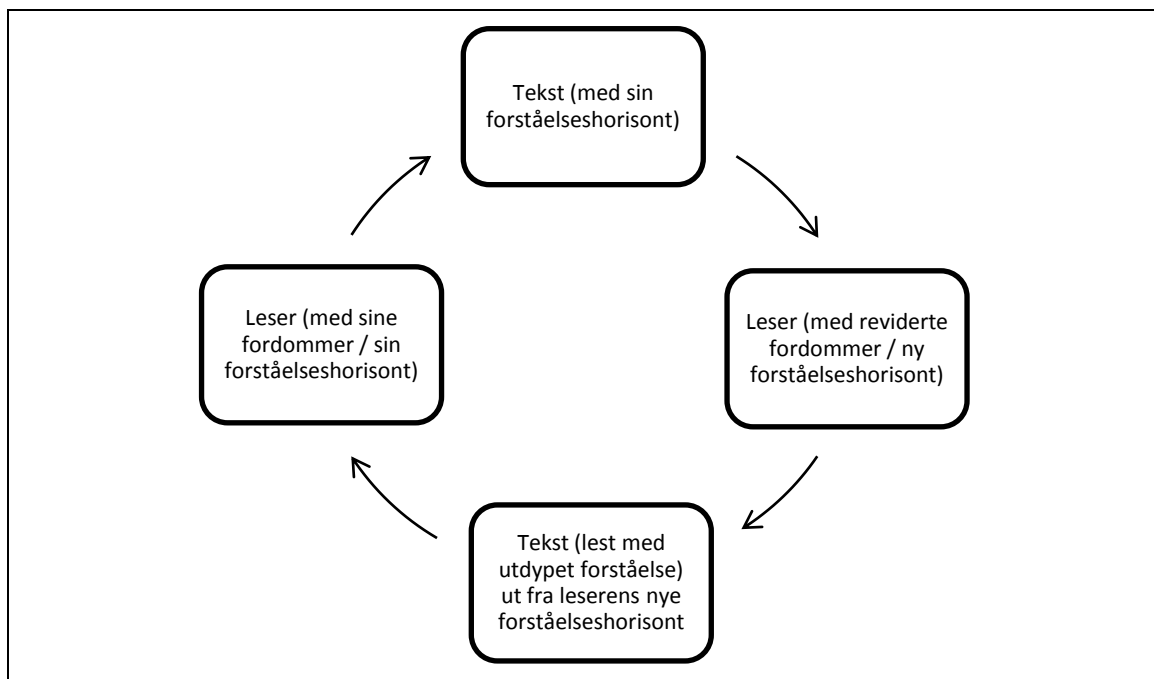
I dette kapitlet drøfter jeg hermeneutikk og den kvalitative forskningsmetoden. Oppgavens problemstillinger gjør det nødvendig å gå nærmere inn på hva vi mener med "å forstå". Hermeneutikken er filosofien som belyser nettopp dette, og jeg vil her drøfte sentrale trekk ved den. Videre i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av den kvalitative forskningsmetode. Jeg går også nærmere inn på kildegransking, utvalgsprosedyre, validitetsspørsmål og etiske hensyn knyttet til oppgaven.

3.1 Hermeneutikk: en vitenskapsfilosofisk tilnærming

Hermeneutikk er en generell forståelsesfilosofi, som handler om hva forståelse er, og hva som skjer i oss når vi forstår (Krogh m.fl. 2003). En sentral figur innenfor den hermeneutiske tilnærmingen er den tyske filosofen og filologen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) med boken *Wahrheit und Methode* (1960). Gadamer var elev hos Martin Heidegger (1889-1976), og var sterkt påvirket av ham og hans oppfatning av forståelse som et grunntrekk ved den menneskelige eksistens (Jørgensen 2009; Krogh m.fl. 2003). Gadamer så derfor ikke på hermeneutikk som en vitenskapelig metode, men som noe mer grunnleggende, nemlig en beskrivelse av menneskelig forståelse. Og denne menneskelige forståelsen, mener Gadamer, er noe iboende eller medfødt, noe som kommer før alle metoder i alle vitenskapene (Krogh m.fl. 2003).

I følge Gadamer finnes det ikke et "absolutt nullpunkt" for forståelse: Ingen forståelse starter fra "scratch", men vi har alltid en forutgående forståelse. Gadamer kaller denne forutgående forståelse for "fordommer" eller "førforståelse". "Fordom" er her ikke et negativt ladet begrep, men refererer til oppfatninger og forventninger som er utviklet på forhånd, og som korrigeres når vi kommer til en ny forståelse (Jørgensen 2009; Fuglseth 2006). Helheten av våre fordommer eller våre førforståelser er det som Gadamer betegner som vår

”forståelseshorisont”. Denne forståelseshorisonten er ikke statisk, men forandrer eller utvider seg når ny informasjon (i.e. en annen forståelseshorisont enn vår egen) krever at vi reviderer våre fordommer (Krogh m.fl. 2003). Det er denne kontinuerlige dynamikken mellom ens egen førforståelse og andre forståelseshorisonter som skisseres i den hermeneutiske sirkelen (fig.1). Gadamer tenkte nok mest på forståelse av tekster når han tenkte hermeneutikk, og dermed illustreres den hermeneutiske sirkelen som oftest ved hjelp av tekstfortolkning, siden dette gir det mest tydelige eksempelet (Jørgensen 2009).



Figur 1: Den hermeneutiske sirkelen (fritt etter Krogh m.fl. 2003)

Forståelse oppstår altså når leserens forståelseshorisont og tekstens horisont møter hverandre, og det dannes en ny forståelseshorisont gjennom horisontsammensmelting (Krogh m.fl. 2003). Teksten ses i lys av helheten, og forståelsen av helheten økes gjennom økt innsikt i teksten (Kjeldstadli 1999).

Hermeneutikk gjelder imidlertid ikke bare tolkning av tekster, men handler også om tolkning i bredere forstand, som når man for eksempel skal tolke hvorfor mennesker handler som de gjør. På denne måten er hermeneutikk en allmenn teori om forståelse som er sentral i all forskning på menneske og samfunn (Fuglseth 2006). Det er den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (f.1929) som ikke bare knyttet hermeneutikken opp til spørsmål om historisk-humanistiske tekster og tradisjoner slik Gadamer gjorde, men som utvidet denne forståelselæren til kritiske undersøkelser av vårt samfunn. Habermas introduserte

hermeneutikken i samfunnsvitenskapene med det formålet å gi innsikt i de undertrykkende forholdene i samfunnet. Denne innsikten eller forståelsen blir til ved en horisontsammensmelting mellom forskerens horisont og samfunnets horisont som helhet (Krogh m.fl. 2003).

I denne oppgaven, hvor jeg prøver å komme til en forståelse av selvbestemmelsesbegrepet, vil hermeneutikken med sine horisontsammensmeltinger fungere som teoretisk bakgrunn.

3.2 Om min egen førforståelse

Min egen førforståelse av selvbestemmelse er et resultat av forskjellige faktorer. For det første har jeg min arbeidserfaring med mennesker med utviklingshemning. Gjennom ti år i arbeidslivet med barn og unge med utviklingshemning har jeg opplevd at selvbestemmelse er et tema som blir lite vektlagt i praksis, og jeg har sett flere ungdommer som har blitt underyttere i forhold til det de egentlig kunne oppnådd. For det andre består min førforståelse av mine meninger og holdninger og av min levde erfaring. Helt siden jeg selv var barn har jeg alltid følt et behov for å forsvare dem som er svakere stilt, og dette er en egenskap som påvirker meg i mitt møte med mennesker med utviklingshemning. For det tredje er jeg påvirket av litteraturen som jeg har lest om temaet tidligere, og som har overbevist meg at selvbestemmelse bør være et viktig satsingsområde for mennesker med utviklingshemning. Denne førforståelsen danner et bakteppe for hvordan jeg forstår selvbestemmelse ved starten av denne oppgaven. I oppgaven vil denne førforståelsen møte andre forståelseshorisonter fra hvert sitt faglige ståsted, nemlig filosofien, psykologien og pedagogikken. Noen ganger vil disse møtene hovedsakelig foregå gjennom teksttolkning, som for eksempel på det filosofiske nivået, mens andre ganger vil samfunnstolkning basert på vitenskapelig forskning ha en mer sentral rolle (som for eksempel på det psykologiske og pedagogiske nivået). Gjennom disse gjentatte sammensmeltinger av stadig utvidede forståelseshorisonter vil jeg forsøke å komme til en dyp forståelse av selvbestemmelsesbegrepet.

Leseren av denne oppgaven vil på sin side ha en egen forståelseshorisont, som forhåpentligvis også vil bli utvidet under lesing av denne oppgaven.

3.3 Den kvalitative forskningsmetoden

I all forskning er eller bør det være problemstillingen som avgjør hvilken forskningsmetode man benytter. Siden denne oppgaven har som mål å komme til en dypere forståelse av selvbestemmelsesbegrepet, faller det derfor naturlig å benytte den kvalitative forskningsmetoden. Den kvalitative metoden egner seg spesielt godt til å undersøke kompleksiteten i bestemte fenomener, og til å fange forskjellige perspektiver ved dem. Metoden tar utgangspunkt i et syn på verden som en sammensatt enhet kjennetegnet av foranderlighet og mangetydighet, hvor det sjeldent finnes enkle forklaringer. Målet med den kvalitative metoden er å fange mest mulig av denne kompleksiteten i forskningen, og belyse forskjellige perspektiver rundt et tema (Corbin & Strauss 2008). Det er nettopp denne mangesidigheten ved selvbestemmelsesbegrepet jeg ønsker å utdype i denne oppgaven, og derfor tenker jeg at den kvalitative metoden er den som egner seg best.

Den kvalitative metoden har ikke like faste rammer for et forskningsopplegg som den kvantitative metoden har. Siden den kvalitative metoden forsker på det som er dynamisk og foranderlig, innebærer dette også at forskningsdesignet kan utvikle seg etter hvert som feltarbeidet utvikles, og at ikke alt trenger å være planlagt og fast bestemt på forhånd (Vedeler 2000). Denne friheten ønsker jeg også å tillate meg selv til en viss grad i denne oppgaven, og selv om forskningsspørsmålene er skrevet ned, så har jeg også et håp og et ønske om at forskjellige bøker og tekster vil føre meg videre og dypere inn i temaet, og kanskje lede meg inn på veier som jeg ikke visste fantes. På denne måten kan det oppstå nye spørsmål, som kanskje vil føre meg inn på andre områder enn det som var tenkt i utgangspunktet. Men selv om det finnes stor grad av ”designfleksibilitet” i den kvalitative forskningsmetoden, betyr dette ikke at det ikke stilles krav til forskningen – det er ikke bare fritt fram. Også i den kvalitative metoden er det krav om åpenhet og gjennomsiktighet i forskningen, både når det gjelder forskningsprosedyrer og spørsmål om validitet og reliabilitet (Vedeler 2000). Dette vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Den kvalitative metoden tillater en dynamisk tilnærming med nær kontakt mellom forsker og informantene (Corbin & Strauss 2008). Mine informanter i denne oppgaven er fagbøker og vitenskaplige artikler, og på et vis er forskningen å betrakte som et ”feltarbeid i biblioteket”. I kvalitativ forskning er det nødvendig at forskeren tar informantenes perspektiv, og prøver å forstå dem ut fra deres egne premisser. Dette krever nærhet til informantene, men samtidig må

forskeren være nøytral nok til å kunne reflektere over informasjonen som blir hentet inn (Vedeler 2000). Dette vil også gjelde min oppgave, selv om informantene ikke er personer. Men hvordan kan jeg som forsker få innsikt i perspektivet til en tekst? Hvordan kan jeg tilnærme og tolke en tekst på en dynamisk måte, få nærhet til den og samtidig beholde en vitenskaplig distanse? Noen av disse spørsmålene blir belyst i neste punkt, som handler om kildegransking.

3.4 Kildegransking

Kilder er det materialet som brukes til å besvare forskningsspørsmål, og kildegransking er et verktøy for hvordan man skal behandle kildene på en forsvarlig måte, for ikke å forvri den informasjonen man får ut av dem (Kjelstadli 1999). I denne oppgaven består kildene av fagbøker og vitenskaplige artikler, hvilket til en viss grad gjør spørsmålet om ytre kildekritikk overflødig. Med dette mener jeg at opphav til og formål med kildene er både kjent og anerkjent innenfor fagområdene, og det er derfor ikke særlig grunn til å betvile dem.

Men Kjelstadli (1999) nevner også andre sider ved kildegransking, som bør vektlegges mer i denne oppgaven. Et spørsmål som en bør stille seg, er hva vi kan bruke kildene til. Dette er på den ene siden et ganske enkelt spørsmål om kildenes relevans for problemstillingen. Men spørsmålet om hva vi kan bruke kildene til refererer også til indre kildekritikk. Dette har å gjøre med troverdigheten på opplysningene som kommer fram i kildene, og om kildene er mest mulig objektive, eller om de er farget av den som står bak kilden (Befring 2007). Selv når man har å gjøre med vitenskaplige artikler, er det viktig å være seg bevisst disse spørsmålene. Også vitenskaplig forskning kan ha oppdragsgivere med skjulte hensikter. En ”tommelfingerregel” for å avsløre upålitelige kilder er å sette dem opp mot både andre kilder og vår egen sunne fornuft (Kjelstadli 1999).

Et annet aspekt ved kildegransking er tolkningen av kildens innhold, eller spørsmålet om hva som står og ikke står i kilden (Kjelstadli 1999). Fugleseth (2006) sier her at tolkingsteorien glir over i generell forståelsesteori, altså hermeneutikk. Kildegransking er med andre ord en subjektiv og relativ kunnskap. Hvordan vi tolker eller forstår kilder, har jeg drøftet i punkt 2.1, så dette vil jeg ikke gå dypere inn på her.

Kjelstadli (1999) nevner videre spørsmålet om hvilke kilder vi har foran oss, som en viktig grunnmur i kildegranskingen. Å finne fram til fullstendige og representative kilder, er en

viktig oppgave for forskeren, og spesielt i historisk forskning kan det være problematisk å finne gode kilder. Denne ”finnekunsten” utarter seg imidlertid på en litt annerledes måte når man forsker på et tema som har et mangfold av kilder, som for eksempel selvbestemmelse. Da blir oppgaven heller å begrunne hvorfor man velger akkurat de kildene som man velger, og ikke alle de andre kildene som finnes. Dette går jeg nå nærmere inn på i neste punkt, som handler om utvalgsprosedyren i denne oppgaven.

3.5 Utvalgsprosedyre

I kvalitativ forskning, som ikke har som mål å generalisere kunnskap til en større populasjon, er utvalgsprosedyrene for valg av informanter mer fleksible enn i kvantitativ forskning. Men selv om kvalitativ forskning ikke er opptatt av ytre validitet i samme forstand som kvantitativ forskning, stilles det også krav til anvendbarhet og etterprøvbarhet av forskningen (Gall, Gall & Borg 2007). Dette gjør at det også i en teoretisk oppgave som denne er nødvendig med gjennomsiktighet i utvalgsprosedyren. Som nevnt i innledningen, har det blitt forsket mye på selvbestemmelse de siste to tiårene, hvilket gjør at det finnes en relativt omfattende mengde av litteratur og forskningsresultater om dette temaet. For å få tak i nyttige kilder til oppgaven, har jeg benyttet meg av det som Gall, Gall & Borg (2007) kaller for ”purposeful sampling”, eller målbevisst utvalg. Dette innebærer at man velger ut forskjellige kilder som har høy sannsynlighet for å gi dybdeinformasjon om et tema. Min utvalgsprosedyre har da vært at jeg har søkt i søkemotorene Bibsys, ERIC og Universitetet i Oslo sin e-journaldatabase, som gir tilgang til de fleste vitenskaplige tidsskrifter på området. Treffordene som jeg har ført inn i søkemotorene har blant annet vært følgende:

- På det filosofiske nivået: selvbestemmelse/ self-determination, utviklingshemning/ mental retardation/ intellectual disability, frihet/freedom, med mer.
- På det psykologiske nivået: utviklingshemning/mental retardation/intellectual disabilities, motivasjon/motivation, amotivation/ lært hjelpeløshet, med mer.
- På det pedagogiske nivået: utviklingshemning/intellectual disabilities/ mental retardation, læreplan/ curriculum, elevmedvirkning, med mer.

Videre har jeg også funnet mye relevant forskningslitteratur gjennom å studere litteraturlistene til de artiklene som kom opp gjennom søket i søkemotorene.

For å få tak i den nyeste forskningen har jeg hovedsakelig søkt på litteratur publisert etter 2005, men dette kriteriet har ikke vært absolutt. Noen ganger har tidligere kilder hatt mer relevans for oppgaven, og da har jeg foretrukket disse. Dette gjelder ikke minst kapittel fire, hvor jeg ser på selvbestemmelse på et filosofisk nivå, og hvor jeg baserer meg på Berlins frihetsdoktrine, som han skrev i 1958 (oversatt til norsk i 1961), men som fortsetter å være relevant og aktuell også i vår tid. Videre har jeg også av hensyn til indre kildekritikk (jfr. Kjelstadli 1999) prøvd å finne vitenskaplige artikler fra forskjellige forskere, slik at jeg kunne sette artiklenes innhold opp mot hverandre for å validere dem. Kriterium for å avslutte innsamling av litteratur er det Corbin og Strauss (2008) kaller for ”saturation” eller metning. Dette betyr at flere nye kilder ikke lenger bidrar til ny informasjonsvinning. Et annet kriterium som selvfølgelig påvirker utvalgsprosedyren er omfanget til masteroppgaven, som setter grenser for hvor utfyllende jeg kan utdype de forskjellige aspektene ved selvbestemmelsesbegrepet.

3.6 Validitetsspørsmål

Kvaliteten på forskning bedømmes på grunnlag av dens validitet og reliabilitet. Dette er sentrale forskningsbegreper, som har sitt utspring i (post)positivistisk forskning. Innenfor kvalitativ forskning og den hermeneutiske tilnærmingen anvendes disse begrepene også for å vurdere forskning, men begrepene får nødvendigvis et litt annerledes innhold enn det som er tilfellet i postpositivistisk/kvantitativ forskning (Gall, Gall & Borg 2007). Fokuset ligger ikke så mye på validitet i betydningen av hvorvidt man kan generalisere forskningsresultater til større populasjoner, men heller på hvor anvendelig forskningen er. Også reliabilitet defineres på en annen måte, nemlig ikke i forhold til replikasjonsgrad av forskningen, men mer som hvor troverdig og relevant forskningen er (Maxwell 1992; Dalen 2011; Gall, Gall & Borg 2007; Vedeler 2000).

Validitetsdrøfting i kvalitativ forskning foregår på forskjellige områder. Dalen (2011) drøfter validitet av både forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og dataanalysen. Når det gjelder validitetsdrøfting av forskerrollen, innebærer dette at forskeren skal gjøre rede for hva som er faktiske observasjoner og hva som er egne tolkninger (Dalen 2011; Vedeler 2000). Med tanke på min egen oppgave har jeg prøvd å styrke validiteten på dette området med å være tydelig og nøyaktig når jeg refererer fra mine kilder, samtidig som jeg gjør meg selv

synlig i oppgaven når jeg kommer med egne tanker og synspunkter. På denne måten blir det tydelig for leseren å skille mellom det som er hentet fra kildene og det som er mine meninger.

Dahler-Larsen (2006) beskriver dokumentanalyse som en ”unobtrusive” metode. Med dette mener han at det er en metode hvor forskeren ikke er påtrengende til stede. Analyse av tekster eller artikler forutsetter ingen kontakt med de personer det forskes i, og det er dermed ingen risiko for at forskeren påvirker utformingen av dokumentet. Dette er jeg enig i, men samtidig velger jeg ut dokumenter ut i fra min egen førforståelse om et tema, og på denne måten er jeg som forsker allikevel med og farger resultatene som jeg kommer fram til. Når jeg utforsker begrepet selvbestemmelse, er det til en viss grad mine egne tanker og interesser som styrer om jeg for eksempel vektlegger det filosofiske aspektet mer enn det pedagogiske. Så selv om jeg ikke påvirker innholdet i en kilde, så vil jeg være synlig gjennom akkurat mitt valg av kilder, og til hvilken grad jeg velger å bruke dem. Dalen (2011) sier derfor at forskeren skal gjøre rede for hvilken tilknytning han eller hun har til forskningstemaet, slik at leseren har muligheten å danne seg et bilde av forskerens førforståelse, og hvordan denne har påvirket tolkningen og utvalg av datamaterialet.

Validitet i forskningsopplegget refererer til at forskningen skal være anvendbar for eller overførbart til andre (Dalen 2011; Vedeler 2000). Denne teoretiske oppgaven, hvor målsettingen er å få en dypere forståelse av selvbestemmelsesbegrepet, mener jeg kan ha en overføringsverdi til senere forskning, eventuelt med tanke på implementering av selvbestemmelse som et opplæringsmål i individuelle opplæringsplaner. Fordelen med å studere selvbestemmelsesbegrepet teoretisk og ikke for eksempel i form av en kassustudie, er jo nettopp at jeg vil komme til en dypere men samtidig generell forståelse av innholdet i begrepet, slik at denne forståelsen vil være brukbar for alle mennesker med lett utviklingshemning.

Validitetsdrøfting av datamaterialet og dataanalyse har å gjøre med troverdigheten av innhentet data å gjøre, og hvor presis eller pålitelig forskeren er i bearbeiding av datamaterialet (Dalen 2011). I denne oppgaven benytter jeg meg i stor grad av artikler fra ”Journal of Intellectual Disability Research”, ”Journal of Intellectual Disabilities”, ”Journal of Intellectual and Developmental Disabilities”, ”Exceptionality” og ”Career Development for Exceptional Individuals” som er anerkjente tidsskrifter innenfor det spesialpedagogiske feltet. Jeg kan dermed anta at studier som blir publisert der har høy grad av troverdighet og pålitelighet. Det samme gjelder de mer filosofiske tekster som jeg velger å bruke. Her er de

fleste kilder skrevet av anerkjente norske og utenlandske pedagoger, sosiologer, filosofer og psykologer. Ikke desto mindre vil det være nødvendig å stille spørsmål ved kildenes representativitet, og utsette dem for kildegranskning (jfr. Kjelstadli 1999).

3.7 Forskningsetiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi (NESH 2011). Viktige punkter knyttet til denne oppgaven er forskningens samfunnsmessige rolle, hensyn til utsatte grupper, hensyn til forskersamfunnet og forskningsformidling.

Når det gjelder forskningens samfunnsmessige rolle, sier NESH (2011) at forskningen bør ha en viss grad av samfunnsnytte, og at den bør kunne komme samfunnet til gode i og med at forskning leverer premissene for avgjørelser som blir tatt i offentlig og privat sektor. Nå er det vel unntaksmessig at en masteroppgave ligger til grunn for politiske avgjørelser i samfunnet, men samtidig håper jeg at oppgavens fokus på selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning kan bidra til et mer solid grunnlag for deres fullverdige inkludering i samfunnet.

Samtidig skal forskning ta hensyn til spesielt utsatte grupper. NESH (2011) påpeker at svakere stilte grupper kan ha et ønske om ikke å bli gjort til gjenstand for forskning, i frykt for å framstå på en uheldig eller stigmatiserende måte. Allikevel har forskere også et ansvar for å sette fokus på svakere stilte grupper sin situasjon, og de bør forsøke å peke ut retningen mot en forbedring av deres levekår. Når jeg i denne oppgaven skal forsøke å si noe om selvbestemmelse for mennesker med lett utviklingshemning, må jeg derfor gå varsomt fram, og holde deres interesser høyst. Det er min oppfatning at jeg i denne oppgaven kan vise stor respekt for gruppen jeg forsker på, blant annet i måten jeg omtaler dem. Jeg vil derfor alltid skrive om ”mennesker med utviklingshemning” og ikke om ”utviklingshemmede”, for de vil alltid først og fremst være mennesker, med utviklingshemningen som noe som kommer i tillegg. I formidlingen av forskningsresultatene vil jeg også være forsiktig i måten jeg formulerer meg på, slik at jeg på ingen måte stiller mennesker med utviklingshemning i et dårlig lys.

Til slutt skal det også tas hensyn til forskersamfunnet. NESH (2011) ansporer til vitenskaplig redelighet, god henvisningsskikk, åpenhet, saklighet og vilje til (selv)kritikk, for på denne

måten å bidra til et miljø som fremmer god forskning. Dette er viktige punkter som jeg har med meg gjennom hele oppgaven.

4 En filosofisk tilnærming til selvbestemmelse

A Free-Man, is he, that in those things, which by his strength and wit he is able to do, is not hindered to doe what he has a will to do.

- Hobbes (1985), *Leviathan*, kap.21, s.262

4.1 Innledning

I dette kapitlet tar jeg for meg selvbestemmelse på et filosofisk nivå. Wehmeyer, som kan betraktes som den ledende nåværende forsker på selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning, definerer selvbestemmelse som *”acting as the primary causal agent in one’s life and making choices and decisions regarding one’s quality of life free from undue external influence or interference”* (Wehmeyer m.fl. 2003, s.177). Denne definisjonen oppfatter jeg som nær beslektet med Berlins (1961) definisjon av positiv og negativ frihet. Positiv frihet for Berlin handler om å realisere seg selv, om å ha friheten til å bli den personen som man har mulighet til å bli. Her ser jeg store likhetstrekk med det som Wehmeyer beskriver som *”primary causal agent”*, og hvilket jeg tolker som å være aktør i eget liv. Med negativ frihet mener Berlin fravær av ytre inngripen og begrensninger. Wehmeyer beskriver dette med ordene *”free from undue external influence or interference”*. Jeg vil her altså forsøke å forklare selvbestemmelse i lys av Berlins renommerte doktrine om frihet.

Berlin (1909-1997) var en anerkjent politisk filosof og idéhistoriker. Han ble født i Riga i Latvia, men emigrerte allerede som barn med sine foreldre til Storbritannia. I 1957 ble han utnevnt som Chichele Professor i sosial og politisk teori ved Universitetet i Oxford. Hans tiltredelsesforelesning er gjengitt i *Two Concepts of Liberty*⁵ (Cherniss & Hardy 2010). Det er dette verket jeg baserer meg på i dette kapitlet når jeg forklarer hva negativ og positiv frihet innebærer. I kapitlet vil jeg samtidig eksplorere hvilke utfordringer som er knyttet til disse frihetsformer når det gjelder mennesker med lett utviklingshemning. Til slutt vil jeg også se på det som Berlin kaller for en tredje form for frihet, nemlig sosial frihet eller behovet for anerkjennelse og status (Berlin 1961).

⁵ På norsk oversatt til *Frihetens Grenser*.

4.2 Selvbestemmelse og negativ frihet

4.2.1 Hva er negativ frihet?

Berlin (1961) sier at et menneske nyter negativ frihet i den grad ingen andre mennesker griper inn i dets handlinger. Når et menneske blir hindret av andre personer i å gjøre det det har lyst til, er det ufri. Negativ frihet betyr på denne måten fravær av inngripen av andre, og defineres som ”frihet *fra*”. Når et menneske imidlertid opplever overlatt inngripen av andre mennesker på det området hvor det ønsker å handle, sier Berlin (ibid.) at det mennesket lever under tvang.

Negativ frihet betyr altså fravær av *ytre* påtvungne begrensninger og hindringer (Lorentzen 2007, min kursivering). Berlin (1961) skiller tydelig mellom indre og ytre begrensninger. Mangel på egen evne til å oppnå et mål (dvs. indre begrensninger) betyr ikke at man er ufri: det er ikke fordi jeg ikke klarer å løpe en maraton pga mine egne fysiske begrensninger at jeg er ufri. Men mener jeg derimot at min manglende evne til å oppnå det jeg ønsker skyldes andre mennesker, kan jeg kalle meg ufri, eller et offer for tvang eller undertrykkelse (ibid.). Dette synes jeg er et viktig poeng med tanke på utviklingshemning og selvbestemmelse: det er ikke selveste utviklingshemningen som gjør et menneske ufri, men det er ytre ordninger og inngrep som man opplever som urettferdige og som hindrer oppfyllelsen av egne ønsker, som begrenser den negative friheten (jfr. den sosiale forklaringsmodellen for funksjonshemning i pkt.2.4).

La oss se på et eksempel fra media for å tydeliggjøre dette poenget. Dagbladets nettavis fra 27.09.11 forteller følgende historie: En ung mann med utviklingshemning trivdes ikke i bofellesskapet hvor han hadde fått tildelt leilighet. I februar 2010 fikk han etter søknad fra vergen, tildelt en kommunal selvbyggertomt. Han gledet seg veldig til å få bygget et eget lite rekkehus på tomten, men da kommunen oppdaget at han hadde en utviklingshemning, ble tildelingen trukket tilbake. Kommunens begrunnelse var at det ville bli for dyrt og faglig uforsvarlig med et døgntilbud utenfor det etablerte bofellesskapet (Lillegård 2011). I dette eksempelet ser vi tydelig skillet mellom indre og ytre begrensninger, og hvordan disse oppleves av den det gjelder. Mannen har en indre begrensning i form av sin utviklingshemning, og han trenger hjelp til å kunne bo selvstendig. Men det er ikke denne begrensningen som gjør at han føler seg ufri. Det er derimot når kommunen pålegger ham en

ytre begrensning, og innskrenker mannens negative frihet ved å nekte ham selvbestemmelse om hvor han kan bo, at han opplever dette som ufrihet og undertrykkelse.

Likestillingsombudet sa seg enig i at dette var diskriminering, og kommunen tildelte fornærmede en ny byggetomt (Lillegård 2011). I og med at kommunen snudde i saken, ble mannens negative frihet etter hvert respektert, og hans selvbestemmelsesrett ivaretatt.

I likhet med andre ”frihetsdyrkere” som Locke og Mill ser også Berlin at den negative friheten allikevel ikke kan være ubegrenset: ”*Frihet for katten betyr død for musene*”, sier han (Berlin 1961, s.15). Med dette beskriver han risikoen med ubegrenset negativ frihet, nemlig et sosialt kaos hvor de svakestes frihet blir undertrykket av de sterke. Følgelig må friheten innskrenkes for frihetens skyld, og dette ved hjelp av lovmessige avgrensninger. På denne måten kan tvang i noen tilfeller rettferdiggjøres, for å forhindre kollisjoner mellom de forskjellige individenes rett til frihet. Samtidig er Berlin tydelig på at det må eksistere et visst minimumsområde for den personlige frihet, som under ingen omstendigheter må krenkes. Spørsmålet som oppstår da, er hvor grensen for den ytre kontrollen går. Hvor mye negativ frihet trenger et menneske for ikke å bli hindret i dets egen utvikling? Det er tydelig at det kan diskuteres hvor skillelinjen bør gå mellom privatlivets område og det område som er underlagt det offentliges autoritet (ibid.). Dette gjelder ikke minst mennesker med utviklingshemning: Hva bør være et minimumsområde av negativ frihet for dem som i så mange situasjoner er avhengige av hjelp av andre? Hvordan skal det området avgrensnes, hvor mennesker med utviklingshemning kan gjøre det de vil gjøre, uten at andre personer griper inn? Disse spørsmålene har ikke noe ”svart-hvitt”-svar, men jeg mener at selveste problematiseringen kan utgjøre et viktig bidrag i utforskningen av selvbestemmelsestematikken. Dette vil jeg gå dypere inn på i neste punkt.

4.2.2 Det store dilemmaet

Et menneske nyter negativ frihet når det opplever fravær av ytre inngripen i forhold til det det ønsker å gjøre eller være, altså når det kan bestemme selv hvordan det ønsker å leve, uten utilbørlig innblanding av andre. Denne formen for frihet forutsetter etter min mening imidlertid en kognitiv evne til å kunne overskue mulige konsekvenser av egne valg og handlinger. Men som vi så tidligere i denne oppgaven, er det nettopp en svikt i kognitive ferdigheter som kjennetegner utviklingshemning. Dette er opphavet til et grunnleggende dilemma i selvbestemmelsesdebatten for mennesker med utviklingshemning: Når skal man

gripe inn dersom et menneske med utviklingshemning er i ferd med å ta et dårlig valg? Eller med andre ord: Hvordan skal minimumsområdet for negativ frihet eller selvbestemmelse avgrenses for mennesker med utviklingshemning?

Alle som har vært i hjelperollen rundt mennesker med utviklingshemning har trolig opplevd situasjoner hvor man har følt seg usikker på om man skulle gripe inn og bestemme for den andre, eller om man skulle ”la det gå”. Jeg tenker for eksempel på ungdommen som ikke vil ha på seg jakke når snøen så vidt er smeltet, og sola skinner svakt en fin dag i mars. Eller den unge mannen som er så glad i mørk kaffe på kvelden, men som da sikkert ikke får sove før tidlig på morgenkvisten, hvilket gjør at han ikke kommer til å benytte seg av den dyre dagsenterplassen dagen etter. Og så finnes det jo også en hel rekke med situasjoner hvor konsekvensene kanskje kan bli langt mer alvorlige. Lysvik (2008) berører dette dilemmaet når han sier at ”*de som er i hjelperollen, må leve med konflikten mellom hva brukeren selv ønsker, og hva de profesjonelt mener er til brukerens beste i ulike sammenhenger*” (Lysvik 2008, s.112). Når hjelpere opplever en konflikt rundt grensene for negativ frihet, er det altså fordi de betviler hjelpemottakerens evne til å bedømme en bestemt situasjon. Samtidig er det stor enighet om at mennesker med utviklingshemning ikke skal frarøves muligheten til å gjøre dårlige valg, for det er nettopp i denne muligheten at det ligger et potensial for utvikling, erfaring og kunnskap (Lysvik 2008; Bjørnrå 2008; Greenspan 2008; Ellingsen 2007; Selboe, Bollingmo & Ellingsen 2005).

Bjørnrå (2008) reflekterer videre rundt dette, og sier ”*Valg har konsekvenser, og tjenesteyterne må kunne skille mellom valg som har negative konsekvenser for tjenestemottakeren, og valg som ikke har det. Videre må de vurdere hva de regner som negative konsekvenser, og ikke minst hvem de er negative for*” (Bjørnrå 2008, s.130). Det krever altså ifølge Bjørnrå en kontinuerlig refleksjon fra tjenesteyteren å vurdere om og når man skal gripe inn og innskrenke den negative friheten til et menneske med utviklingshemning. Selv om jeg også tenker at det er viktig å legge individuelle vurderinger til grunn for en eventuell frihetsinnskrenkning, ser man fort at dette som eneste kriterium vil kunne resultere i varierende grader av frihet og selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning, alt avhengig av personlige egenskaper hos den som står i hjelperollen. En tjenesteyter som er litt engstelig og forsiktig av seg, vil kanskje vurdere mulige konsekvenser av et valg som mer negative enn en tjenesteyter som driver med fallskjermhopping i fritiden. Det er unødvendig å si at dette kan slå feil i begge retninger.

4.2.3 Med loven i hånda

For å unngå individuelle vurderinger om hvilke negative konsekvenser som er alvorlige nok til å innskrenke den negative friheten til et menneske med utviklingshemning og for å sikre rettsikkerheten til mennesker med utviklingshemning, er det lovfestet kriterier for bruk av tvang og makt i Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester kap.9 (2012), *Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning* (tidligere Lov om Sosiale Tjenester (LOST) Kap. §4A fra 2004). I dette lovverket åpnes det for frihetsinnskrenkning når det foreligger fare for ”vesentlig skade”, hvilket omfatter fysisk skade på egen person, psykiske skader på egen person/hemming av egen utvikling, sosialt fornedrende atferd, fysiske skader på annen person, krenkelse av personalets eller andres personlige integritet, materielle skader på egne eiendeler og materielle skader på andres eiendeler (Lov om Kommunale Helse- og Omsorgstjenester, Kap.9, 2012). Dette lovverket kan altså sies å bidra til en regulering av selvbestemmelsesretten for mennesker med utviklingshemning på en slik måte at de skal vernes mot dårlige valg som medfører alvorlige konsekvenser enten for seg selv eller for andre. Det stilles herved strenge krav til begrunnelser for innskrenking av den negative friheten.

Til tross for denne lovreguleringen, kan det imidlertid oppleves som en vanskelig balansegang mellom for lite og for mye negativ frihet. Noen ganger kan man for eksempel møte tjenesteytere som lukker øyne for det meste av uheldige handlinger og valg, med begrunnelser som ”Han bestemmer selv, og da må vi bare la han gjøre det han vil”. Slike holdninger vitner om lite kunnskap og engasjement, og de kan lett føre til både omsorgssvikt og ansvarsfraskrivelse (Ellingsen 2007; Bollingmo, Ellingsen & Selboe 2005). Lysvik (2008) påpeker også at selvbestemmelse for tjenestemottakere ikke er ensbetydende med likegyldige tjenesteytere som etterkommer alle ønsker på en ukritisk måte. Tjenesteytere har nemlig et ansvar å beskytte tjenestemottakere mot dårlige valg, samtidig som de skal tillate ”learning-by-doing”. Eller som Bollingmo, Ellingsen og Selboe (2005) sier det: selvbestemmelse er ikke ”et faglig paradigme som gjør at annen fagkompetanse innenfor omsorgs- og miljøarbeid skiftes ut med ensidig, misforstått ansvarliggjøring av tjenestemottakere” (Bollingmo, Ellingsen & Selboe 2005, s.21).

4.2.4 Løsninger

Hvordan skal man da klare å finne den gylne middelvei mellom for lite negativ frihet, hvilket innebærer en uønsket innskrenking av selvbestemmelsesretten, og for mye negativ frihet, som fører til at mennesker med utviklingshemning blir overlatt til seg selv i situasjoner som de ikke evner å håndtere? Her tenker jeg at det er nyttig å se til Lorentzen (2007), som beskriver selvbestemmelse som et relasjonelt begrep. Med dette mener han at selvbestemmelse ikke må ses på en måte som benekter avhengigheten av andre. Alle mennesker lever i et sosialt og kulturelt fellesskap, og er forbundet med hverandre. Eller som Fay (1996) sier: ”*Agents are agents only because they are situated within systems which simultaneously empower and limit. Culture and society both limit and enable – and sometimes enable by limiting. Agents are not free-floating*” (Fay 1996, s.19). Lorentzen (2007) argumenterer for at den eneste veien ut av selvbestemmelsesdilemmaet, er trygge og nære personlige relasjoner mellom dem som trenger hjelp og dem som yter hjelp. Det er bare når man kjenner hverandre godt, når det finnes tillit, og når man er trygg på at den andre vil vårt beste, at man kan snakke om legitimert innblanding som ikke vil oppleves som en utilbørlig frihetsinnskrenkning. Det vil altså være kvaliteten på relasjonen mellom tjenesteyter og tjenestemottaker som avgjør om en eventuell innblanding oppleves som overstyring eller som hjelp. I en trygg og tillitsfull relasjon vil en tjenestemottaker være mer tilbøyelig til å akseptere at en tjenesteyter kanskje har sett noe vesentlig ved en situasjon som tjenestemottakeren selv har oversett. Frihetsinnskrenking kan da i mange tilfeller erstattes av gjensidig dialog for å forebygge at et menneske med utviklingshemning foretar et uheldig valg. Lorentzen (ibid.) sier derfor at tillit til andre er et ufravikelig grunnprinsipp for selvbestemmelse. Dette finner vi også tilbake i en studie fra Nonnemacher og Bambara (2011), hvor mennesker med utviklingshemning selv identifiserer kvaliteten på deres relasjoner med tjenesteytere som en av de mest sentrale faktorer som påvirker deres grad av selvbestemmelse.

Men er trygge og tillitsfulle nære relasjoner den eneste veien ut av selvbestemmelsesdilemmaet, slik Lorentzen hevder? Disse relasjonene former utvilsomt et solid og nødvendig grunnlag for all interaksjon mellom tjenesteyter og tjenestemottaker. Samtidig mener jeg at trygge relasjoner bør kompletteres med andre forhold for at mennesker med utviklingshemning skal kunne oppnå optimale selvbestemmelsesmuligheter. Greenspan (2008) har forsket på det han kaller ”risk-unawareness” hos mennesker med utviklingshemning (dvs. dårlig eller manglende evne til å se at visse handlinger kan slå feil),

som er en av hovedgrunnene for at deres rett til selvbestemmelse i noen tilfeller må begrenses. Han fant ut at det er fire faktorer som bidrar til at mennesker med utviklingshemning kan foreta uheldige valg. Den første faktoren er selve situasjonen: den kan være ny, personen kan stå under tidspress, eller det kan forekomme et sosialt press. Den andre faktoren er personens kognitive evne. Den tredje faktoren er sinnstilstanden, og den fjerde faktoren er personligheten (ibid.). Man vil verken kunne forutse hver eneste vanskelige situasjon som et menneske med utviklingshemning kan havne i, kompensere fullt ut for dets manglende kognitive evne eller forandre personligheten eller temperamentet til vedkommende. Likevel anser jeg det som mulig å utruste mennesker med utviklingshemning med mye av den ”tause kunnskapen” som forhindrer oss andre i stor grad fra å begå dårlige valg. For denne tause kunnskapen blir sjeldent lært eksplisitt på skolen, men er heller et resultat av levd erfaring, hvilket ofte er mangelvare for mennesker med utviklingshemning (Greenspan 2008). Hvordan skal et menneske med utviklingshemning da tørre å være selvbestemt, når det ikke har opplevd gode erfaringer med selvbestemmelse i et trygt og støttende miljø? Jeg tenker her at det er viktig å gi mennesker med utviklingshemning best mulig utgangspunkt for å kunne hevde sin selvbestemmelsesrett gjennom adekvat opplæring i nettopp dette. Hvordan dette kan gjøres vil jeg komme tilbake til i kapittel seks i denne oppgaven.

Lorentzen (2007) advarer imidlertid mot unaturlige opplæringssituasjoner som kan virke mot sin hensikt. Slik jeg tolker Lorentzen ser han for seg et skrekksenario hvor tjenesteytere påtvinger tjenestemottakere ”selvbestemmelsesplikt”, hvilket selvfølgelig vil vanskeliggjøre reell selvbestemmelse. For hvor selvbestemt er man når andre sier at det er det man skal være? I denne formen vil opplæring til selvbestemmelse ikke være annet enn ødeleggende for den naturlige forståelsen og omgangen i trygge relasjoner. Men er det utenkelig at dyktige fagpersoner kan øke bevisstheten rundt og evnen til selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning gjennom tilrettelagt opplæring? (Her kan det være nyttig å minne leseren på at jeg i denne oppgaven fokuserer på mennesker med lett utviklingshemning, og at jeg sannsynligvis ville sagt meg mer enig med Lorentzen dersom oppgaven handlet om mennesker med mer alvorlig utviklingshemning.) Etter min mening er opplæring i selvbestemmelsesferdigheter en viktig komponent for å verne om den negative friheten og selvbestemmelsesretten for mennesker med utviklingshemning.

I dette kapitlet har vi så langt sett på hvordan Berlin (1961) definerer negativ frihet, nemlig som fravær av ytre inngripen i situasjoner der man ønsker å bestemme selv. Samtidig har vi

sett at den kognitive svikten hos mennesker med utviklingshemning i noen situasjoner gjør at den negative friheten må innskrenkes, og at lovfestet bruk av tvang tillates for å unngå valg som vil gi alvorlige, negative konsekvenser. Jeg har videre argumentert for at man i stor grad kan unngå utilbørlig frihetsinnskrenking gjennom trygge tillitsrelasjoner og gjennom muligheten til å erfare selvbestemmelse i trygge opplæringssituasjoner.

4.3 Selvbestemmelse og positiv frihet

I dette avsnittet vil jeg nå se på hva Berlin mener med positiv frihet, og hvordan også dette kan by på utfordringer når det gjelder mennesker med utviklingshemning.

4.3.1 Hva er positiv frihet?

Positiv frihet for Berlin (1961) betyr ”å være sin egen herre”. Med dette mener han at man har positiv frihet når man opplever seg selv som en aktør som blir drevet av egne grunner og av egen vilje, i motsetning til å være en brikke eller et objekt som blir styrt av ytre krefter eller årsaker (jfr. Wehmeyers ”primary causal agent”). For Berlin innebærer positiv frihet dermed at man er ”et handlende vesen – som selv bestemmer, og som det ikke bestemmes for” (ibid., s.25). Denne formen for frihet går med andre ord ut på at man klarer å erkjenne egne mål og hensikter, og at man klarer å virkeliggjøre disse uten ekstern styring. Der hvor negativ frihet ble beskrevet som ”frihet *fra*”, kan positiv frihet tolkes som ”frihet *til*”. Eller som Lorentzen sier: positiv frihet er ”å leve livet etter eget hode” (2007, s.98).

På denne måten kan selvbestemmelse oppfattes som selvrealisering (Lorentzen 2007). Man er selvbestemt når man lykkes i å virkeliggjøre egne ønsker og lyster, og når man klarer å utvikle ens egenskaper og kapasiteter. Berlin (1961) er inne på at dette forutsetter at man heller ikke er slave av sin egen natur eller av egne ”utøylede” lidenskaper. Med dette mener han at man bør kunne se lengre enn her-og-nå fornøyer, og man skal kunne overstyre irrasjonelle impulser. Dersom man vil oppnå et større mål som man setter seg selv, kan man nemlig ikke være en hjelpeløs tilskuer til de indre kreftene som styrer en. Salthe (2009) fanger essensen i dette når han sier at man har positiv frihet når man klarer å styre egen atferd⁶.

⁶ Salthe likestiller samtidig positiv frihet med selvbestemmelse (Salthe 2009, s. 154), mens positiv frihet etter min mening kun utgjør én komponent av selvbestemmelse.

I *Frihetens Grenser* erkjenner Berlin (1961) imidlertid også at det i noen tilfeller kan tenkes å være mulig (og til og med forsvarlig) å innskrenke menneskers positive frihet, og å sette dem under tvang på grunn av et mål som de selv ville strebe etter dersom de var mer opplyst eller mindre uvitende. Man tvinger altså den andre for hans egen skyld, og tankegangen bak er da selvfølgelig at man mener å vite bedre hva den andre trenger enn det han selv gjør (ibid.). Her kan man for eksempel tenke seg noen eksempler fra helsevesenet, hvor en lege mer eller mindre kan tvinge en pasient til å slanke seg eller til å bli ikke-røyker. Men denne rettferdiggjøringen av bruk av tvang er ikke uten videre uproblematisk. Berlin stiller følgende spørsmål rundt positiv frihet: ”Hva, eller hvem, er den kontrollerende eller inngripende makt som kan bestemme at et menneske skal gjøre, eller være, én ting fremfor en annen?” (Berlin 1961, s.11).

Rundt mennesker med utviklingshemning byr konseptet knyttet til den positive friheten også på noen spesielle utfordringer. For det første kan man stille spørsmål rundt hvorvidt mennesker med utviklingshemning klarer å styre egen atferd på vei mot selvrealisering, og hvorvidt og eventuelt hvordan de skal ledes av andre på vei dit. Et annet viktig spørsmål er hvem sine normer som skal være gjeldende for hvordan mennesker med utviklingshemning bør være. Disse spørsmålene vil jeg drøfte mer i de neste punktene.

4.3.2 Styring av atferd

Som vi så i forrige avsnitt innebærer positiv frihet at man klarer å sette seg bestemte mål, og at man klarer å overstyre irrasjonelle impulser som står i veien for oppnåelse av disse målene. Tidligere i oppgaven har vi imidlertid også påpekt den kognitive svikten som kjennetegner utviklingshemning (jfr. pkt.3.1), og det faktum at mennesker med utviklingshemning kan slite med å vurdere (både positive og negative) konsekvenser av egne handlinger (jfr. pkt.4.2.2). Det virker derfor rimelig å anta at mennesker med utviklingshemning kan ha vansker både med å sette seg mål for selvrealisering, og med å oppnå disse målene. Man kan kanskje rett og slett si at de trenger hjelp til å benytte seg av den positive friheten som de har? Hvordan denne hjelpen skal ta form, blir da et sentralt spørsmål.

Når vi tar et raskt tilbakeblikk på hva som har vært den rådende tilnærmingen i omgangen med og opplæringen av mennesker med utviklingshemning, ser vi at fagfeltet i nyere historie i stor grad har blitt dominert av behaviorismen (Lorentzen 2006). Behaviorismen har sin opprinnelse hos B.F. Skinner, og tilnærmingen går kort sagt ut på antakelsen at all atferd er

lært, og at den er et resultat av ytre impulser som enten går forut atferden eller som følger den (Skinner 1976). Behaviorisme slik det blir praktisert rundt mennesker med utviklingshemning, handler om atferdsanalyse og atferdsmodifikasjon: Man kartlegger foranledninger for og konsekvenser av en bestemt atferd som man vil endre. Teorien er da at man kan forandre atferden ved å forandre konsekvensene den får. Litt forenklet sagt innebærer dette at positiv atferd blir forsterket (ved hjelp av diverse belønningssystemer), mens negativ atferd får negative (eller ingen) konsekvenser. På denne måten blir det innenfor behaviorismen viet lite oppmerksomhet til kompleksiteten i menneskers indre liv, tanker og følelser. Det kan derimot synes som om teorien bidrar til å redusere mennesker til impulsstyrte vesener som reagerer relativt ukritisk på ytre stimuli. Fokuset er på håndtering av her-og-nå situasjoner, men med mindre vektlegging av overførbarhet og selvstendig resonnering (Nygård 2007, Imsen 2005).

Vi kan ikke se bort fra at den behavioristiske tilnærmingen har gitt og fortsetter å gi ønskede resultater med tanke på endring av atferd hos mennesker med utviklingshemning. Man trenger sannsynligvis ikke å lete lenge etter eksempler hvor noen har gått med på å gjennomføre vask av egen leilighet for å tjene opp noen ekstra poeng til en bytur, eller tilfeller hvor personer får belønning hvis de drar på dagsenter eller jobb fem dager i uka. Men til tross for at tilnærmingen kan være effektiv med tanke på å få til atferdsendringer, så er denne fremgangsmåten for å oppnå bestemte mål ikke å betrakte som en selvrealisering basert på selvbestemmelse og positiv frihet.

Denne tankegangen finner vi også tilbake hos Berlin som forkaster behaviorismen når han sier at ingenting er verre enn å *”behandle mennesker som om de ikke var selvstendige vesener, men en art naturgjenstander, underlagt årsaksbestemte krefter, skapninger som ledes av ytre stimuli, og hvis valg kan bestemmes av dem som har makt over dem, enten ved trusler om vold eller ved løfter om belønning”* (Berlin 1961, s.32). Berlin kaller belønning for *”den mest utpregede form for uselvstendighet”*, og han argumenterer for at denne formen for styring tar bort muligheten for selvbestemmelse. Mennesker blir da ikke behandlet som mennesker, men som *”menneskemateriale”*, en masse som kan formes etter andres ønsker og hensikter (ibid.).

Når en behavioristisk tilnærming ikke synes å være en tilfredsstillende måte å hjelpe mennesker med utviklingshemning til større positiv frihet og selvrealisering, gjenstår problemstillingen: Hvordan kan de hjelpes til denne formen for selvbestemmelse på en etisk forsvarlig måte?

Her finner vi igjen en løsning hos Berlin (1961), som snakker om frigjøring gjennom fornuften. Berlin sier nemlig at å forstå hvorfor ting må være som de må være, det er å ville at de skal være slik. Kunnskapen virker altså frigjørende. Dette fører oss tilbake til tilrettelagt opplæring og til Lorentzen (2007), som argumenterer for tillitsfulle nære relasjoner som grunnprinsipp for selvbestemmelse. Det er i trygge relasjoner med noen som vet eller kan mer enn en selv at man kan utvikle seg videre (jfr. Vygotskys proksimale utviklingssone). Dette vil sannsynligvis også være tilfellet når det gjelder selvbestemmelse og selvrealisering for mennesker med lett utviklingshemning. Dersom de får muligheten til å være med og sette mål, får innsikt i hvilke mål som kan være viktige for dem og lærer ferdighetene som skal til for å realisere disse målene, så er dette viktige kunnskaper som bidrar til økt selvbestemmelse. Forskning viser imidlertid at elever med utviklingshemning sjeldent blir tatt med på disse prosesser (jfr. pkt.1.1), hvilket gjør at de går glipp av viktige muligheter til å gjøre seg erfaringer om selvbestemmelse innenfor trygge og støttende miljøer.

Denne drøftingen har gitt oss en mulig løsning på problemstillingen om hvordan mennesker med utviklingshemning kan hjelpes til større grad av positiv frihet og selvrealisering på en etisk forsvarlig måte, og hvorfor den behavioristiske tilnærmingen ikke er en akseptabel fremgangsmåte. Men selv når vi har kommet til denne innsikten, står det fremdeles et spørsmål igjen vedrørende hvem som skal sette normene for selvrealisering når det gjelder mennesker med utviklingshemning. Dette vil jeg gå dypere inn på i neste punkt.

4.3.3 Normalitetsideologien

Berlin (1961) stiller spørsmålet om hvem eller hva som er den kontrollerende eller inngripende makt som kan bestemme at et menneske skal være eller gjøre én ting fremfor en annen. Hvem eller hva er det som bør styre den positive friheten til andre, i vårt tilfelle mennesker med utviklingshemning? Jeg vil i denne oppgaven ikke forsøke å besvare dette komplekse spørsmålet, men snarere ønsker jeg å belyse en av utfordringene rundt dette gjennom Olivers kritikk av det han kaller for ”normalitetsideologien”, som i følge ham dominerer habiliteringsverdenen (Oliver 1996). Normaliseringsideologien har sitt utspring i en feiltolkning av Nirjes normaliseringsprinsipp (Perrin & Nirje 1985). Nirje utviklet konseptet om normaliseringsprinsippet på slutten av 1960-tallet, og han tok utgangspunkt i at mennesker med utviklingshemning har krav på de samme rettighetene og mulighetene som er tilgjengelige for alle andre i samfunnet. Normaliseringsprinsippet slik Nirje beskriver det, har

følgende innhold: *"The normalization principle means making available to all mentally retarded people patterns of life and conditions of everyday living which are as close as possible to the regular circumstances and ways of life of society"* (Perrin & Nirje 1985, s.69). Dette prinsippet har imidlertid blitt feiltolket til å bli likestilt med et normalitetskrav, men som Perrin og Nirje (1985) sier, er normalisering ikke lik normalitet. Det er med andre ord ikke meningen at mennesker med utviklingshemning skal gjøres så "normale" som mulig, men at de skal få muligheter og støtte som tillater en aldersadekvat livsstil som tilnærmer seg det som er vanlig for alle andre mennesker i samfunnet, inklusivt muligheter for variasjon og valg (Perrin & Nirje 1985).

Denne mistolkningen reagerer altså også Oliver (1996) på, når han kritiserer normalitetsideologien som han mener dominerer "habiliteringsverdenen". Habilitering handler på mange måter nettopp om positiv frihet og om selvrealisering, om å kunne delta og om å realisere individuelle mål, til tross for de begrensninger som et individ måtte ha (Normann m.fl. 2008). Målet med habilitering er å hjelpe brukere til å "oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet" (Helse- og omsorgsdepartementet 2001). Oliver (1996) argumenterer imidlertid for at det sjeldent er individuelle mål som styrer habiliteringsprosessen, men at det tvert imot er en normalitetsideologi som dikterer hvordan et menneske med en funksjonshemning bør være (1996). Han mener at alle som ikke tilfredsstiller et funksjonelt ideal, betraktes som unormale, og at de blir gjenstand for endring. Målet blir da å oppnå størst mulig grad av normalitet. Det som Oliver (ibid.) kjemper for, er derimot at samfunnet skal akseptere mennesker med funksjonshemning slik de er, og ikke prøver å forme dem slik samfunnet vil at de skal være. I sistnevnte fall vil det jo ikke være snakk om habilitering, men om makt utøvd av én gruppe over en annen, uten at det er rom for verken selvrealisering, positiv frihet eller selvbestemmelse.

Etter min mening er Olivers betraktninger også viktige når det gjelder mennesker med utviklingshemning. Hvor mye rom for annerledeshet tillates det når vi tenker selvrealisering og positiv frihet? Skal mennesker med utviklingshemning få lov til å være som de vil være, selv om dette kanskje innebærer en utradisjonell væremåte? Eller bør de kanskje hjelpes til størst mulig grad av selvrealisering og normalitet, slik at de også kan oppleve sosial tilhørighet i et samfunn som kanskje ikke alltid er like tolerant og inkluderende? Dette er ingen enten/eller-spørsmål, og mitt mål her er å tydeliggjøre at det finnes flere sider ved disse

spørsmålene. Jeg tenker at det er viktig å skape holdninger i samfunnet som aksepterer og applauderer mangfold. Positiv frihet er jo å kunne være den man vil være, selv om det ikke er ”A4”. Men ligger det ikke samtidig også en frihet i å være lik alle andre, i opplevelsen av fellesskap? Denne formen for frihet, som man kanskje kan kalle for ”sosial frihet” vil jeg gå dypere inn på i neste punkt.

4.4 Anerkjennelse og status

Tidligere i oppgaven (pkt.4.2.2) har jeg skrevet om selvbestemmelse som et relasjonelt begrep. Alle lever i et sosialt fellesskap, hvilket gjør at alle individer er avhengige av hverandre, og dette setter grenser for vår negative frihet. Berlin (1961) sier imidlertid at vi er samfunnsvesener i dypere forstand enn den at vi påvirker hverandre gjennom våre handlinger. Med dette mener han at vi i en viss forstand er det vi er, i kraft av det andre tenker og føler at vi er. Vårt selv bilde dannes til en viss grad gjennom det bildet som andre har av oss. Ser vi på oss selv som rike, viktige, talentfulle, osv., så forutsetter dette at andre mennesker i samfunnet tillegger oss disse egenskapene. Forestillinger som vi har om oss selv og vår sosiale identitet, må forstås innenfor den sosiale strukturen som vi er del av. Blir et menneske oversett eller ikke ansett som det ønsker, så vil dette oppleves som ufrihet. Det oppstår en lengsel etter anerkjennelse og status (ibid.). Berlin beskriver det på følgende måte: *”Når jeg altså krever å bli frigjort fra, la oss si, en tilstand som holder meg i politisk og sosial avhengighet, forlanger jeg egentlig at de mennesker hvis meninger og opptreden er med på å bestemme min egen oppfatning av meg selv, skal forandre sin holdning til meg”* (Berlin 1961, s.61). Det handler altså om å bli sett og behandlet som et individ hvis egenart respekteres; det handler om et ønske om å bli anerkjent. Denne lengselen etter anerkjennelse og status er lengselen etter en frihetsform som er forskjellig fra positiv og negativ frihet, og Berlin spør om denne friheten kanskje heller skal kalles for ”sosial frihet”. Sosial frihet innebærer da opplevelsen av solidaritet, gjensidig forståelse og fellesskap på like vilkår (ibid.).

Denne formen for frihet er etter min mening veldig aktuell og relevant for mennesker med utviklingshemning. Jeg tenker for eksempel på den pågående debatten om tidlig ultralyd, og hvordan den påvirker mennesker med Down syndrom. Politikere krever en åpen debatt hvor alle argumenter blir hørt. Men hvordan er det å være et menneske med Down syndrom opp i det hele, når man stadig hører at tidlig ultralyd sannsynligvis vil føre til flere aborter i de

tilfeller hvor det blir påvist at fosteret har Downs⁷? Kanskje debatten oppleves som sårende og krenkende, som om man må forsvare sin rett til å eksistere? I så fall vil opplevelsen av solidaritet og fellesskap være mangelvare. Vi kan si at den sosiale friheten til mennesker med Down syndrom er under angrep. NRKs dokumentarfilm om Marte med Down syndrom, *Bare Marte*, skildrer et smertefullt bilde av dette når Marte selv spør foreldrene sine om hvordan de reagerte da de fant ut at hun hadde Down syndrom, eller når hun forteller at hun ikke får seg den jobben som hun ønsker på grunn av andres meninger og fordommer om mennesker med Down syndrom (NRK 12.03.2007). Hennes selvbestemmelsesrett blir innskrenket fordi hun ikke blir anerkjent og ikke får status som likeverdig menneske.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på selvbestemmelse fra et filosofisk perspektiv, der jeg har basert meg på Berlins frihetsdoktrine. Berlin snakker om negativ frihet, hvilket betyr frihet fra ytre begrensninger. Jeg har sett på utfordringene som dette kan medføre for mennesker med utviklingshemning. På grunn av den kognitive svikten kan mennesker med utviklingshemning stå i fare for å ta dårlige valg med potensielt alvorlige konsekvenser for dem selv eller andre. Spørsmålet er da hvordan den negative friheten skal begrenses, slik at den ikke kolliderer med andres frihet, samtidig som retten til selvbestemmelse ivaretas. Jeg har argumentert at kombinasjonen av tilrettelagt opplæring og tillitsfulle nære relasjoner kan være en løsning på denne problemstillingen.

Videre har jeg sett på positiv frihet, som handler om det å være sin egen herre, dvs. om å være et subjekt som får ting til å skje etter egne ønsker, i motsetning til å være en passiv tilskuer som andre bestemmer for. Utfordringen her når det gjelder mennesker med utviklingshemning er hvordan de kan hjelpes til større grad av selvrealisering. Jeg har gjort rede for hvorfor behavioristiske metoder muligens ikke gir et brukbart alternativ. Dessuten har jeg påpekt at man bør være varsom med tanke på hvem sine normer som skal styre målsettingen for selvrealiseringen. Jeg har også her kommet fram til at tilpasset opplæring og trygge nære relasjoner er de viktigste elementene for å ivareta den positive friheten til mennesker med utviklingshemning.

⁷ Jeg vil her presisere at jeg i denne oppgaven ikke ønsker å uttrykke noen formeninger om verken tidlig ultralyd eller valg av abort dersom det blir påvist kromosomfeil eller lignende. Derimot ønsker jeg kun å påpeke at denne debatten muligens kan begrense den sosiale friheten som mennesker med Down syndrom opplever, dersom de føler seg stigmatisert som gruppe.

Til slutt har jeg forklart hvordan et uoppfylt behov for anerkjennelse og status kan føre til sosial ufrihet. Jeg har eksemplifisert dette ved hjelp av debatten om tidlig ultralyd, og stilt spørsmål ved hvordan en slik debatt påvirker den sosiale friheten til mennesker med Down syndrom i dette tilfellet.

5 Selvbestemmelse i et psykologisk perspektiv

“To be self-determining means to engage in an activity with a full sense of wanting, choosing, and personal endorsement. When self-determined, people are acting in accord with, or expressing, themselves.”

- Edward L. Deci (1992, s.44)

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg forsøke å nærme meg konseptet ”selvbestemmelse” fra en psykologisk innfallsvinkel. Som teoretisk bakgrunn for dette vil jeg gjøre rede for Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, som ble utformet allerede på 1970-tallet, men som siden har blitt finpusset til å bli den mest anerkjente og anvendte teorien om selvbestemmelse innenfor psykologien (Wehmeyer og Mithaug 2006). Jeg vil i dette kapitlet drøfte selvbestemmelse i forhold til intrinsisk og ekstrinsisk motivasjon, og i forhold til mangel på motivasjon. Intrinsisk motivasjon oppstår når en aktivitet eller atferd er motiverende i seg selv, og man trenger ingen ytre forsterkning for å utføre aktiviteten eller atferden. Ekstrinsisk motivasjon derimot er motivasjon som er styrt av ytre forhold, og man utfører ekstrinsisk motiverte handlinger pga andres forventninger og pga et ønske om å oppleve sosial tilhørighet. Jeg vil også belyse hvordan motivasjon står i sammenheng med noen grunnleggende og universelle psykologiske behov. Til slutt vil jeg drøfte hvilke implikasjoner denne teorien kan eller bør ha for tilrettelegging av opplæringssituasjoner og sosiale kontekster for mennesker med utviklingshemning.

5.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

I Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er *intensjon* det sentrale kjennetegnet for motivert atferd, dvs. at mennesker er motivert til en bestemt atferd når de har intensjonen å utføre denne atferden, og de er umotivert (Eng. ’amotivated’) når de mangler intensjonen og motivasjonen (Ryan & Deci 2002; Deci 2004). Selvbestemmelsesteorien skiller mellom forskjellige former eller grader av motivasjon, og vi vil senere i dette kapitlet se hvordan noen

av disse former for motivasjon utgjør grunnlaget for selvbestemmelse. Først er det imidlertid på sin plass å begynne med det som innenfor selvbestemmelsesteori blir kalt for ”Basic psychological needs theory”, og hvilket etter min mening danner et viktig bakteppe for forståelsen og anvendelsen av selvbestemmelsesteorien for øvrig.

5.2.1 Basic psychological needs theory

På samme måte som mennesker har visse fysiologiske behov som må dekkes for å overleve og trives, finnes det også noen grunnleggende og universelle psykologiske behov som er avgjørende for vekst og utvikling (Ryan & Deci 2002). I følge selvbestemmelsesteorien er disse behovene følgende: kompetanse (Eng. ”*competance*” eller ”*effectance*”), autonomi (Eng. ”*autonomy*” eller ”*self-determination*”) og tilhørighet (Eng. ”*relatedness*” eller ”*affiliation*”). Når det sies at behovene er universelle, innebærer dette at de er medfødte, og at de er til stede i alle kulturer og i alle utviklingsfaser. Behovene kan ytres og dekkes på forskjellige måter, men kjernen i dem vil alltid være den samme. Den sunne menneskelige psyken vil alltid ha en naturlig driv å søke etter situasjoner som kan dekke disse behovene (Ryan & Deci 2002). Omgivelser som står i veien for oppfyllelsen av disse psykologiske behovene vil ha negative konsekvenser for personlig utvikling og trivsel (Deci 2004; Ryan & Deci 2002). Jeg vil nå kort forklare nærmere hva de tre grunnleggende behovene innebærer.

Kompetanse

Kompetanse handler om å føle seg dyktig og tilstrekkelig i interaksjonen med omgivelsene. Viktig her er å understreke at kompetanse altså ikke peker på ferdigheter, men at det heller er en følelse, en fornemmelse av selvtillit til å kunne håndtere bestemte situasjoner på en effektiv måte. Behovet for å oppleve kompetanse fører mennesker til å oppsøke situasjoner som er optimalt utfordrende i forhold til egne evner, og til å vedlikeholde og styrke disse evnene gjennom aktivitet (Ryan & Deci 2002). For at mennesker med utviklingshemning vil kunne føle seg kompetente, er det derfor avgjørende at omgivelsene legger til rette for situasjoner hvor de kan både føle seg tilstrekkelige og utfordret på riktig nivå. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere, når vi snakker om intrinsisk motivasjon.

Autonomi

Autonomi refererer til opplevelsen av å handle etter egen vilje, i motsetning til å bli styrt av andre. Mennesker føler seg autonome når de handler ut i fra egne interesser og verdier (Ryan & Deci 2002). Å føle seg autonom er imidlertid ikke ensbetydende med å være selvstendig. Dette ville ellers bety for mange mennesker med utviklingshemning at de ikke har store muligheter å oppleve autonomi dersom de er avhengige av hjelp av andre til å klare daglige gjøremål. Autonomi handler her derimot om å være en intensjonell aktør som får ting til å skje, enten direkte eller ”by proxy”, dvs. gjennom andre som handler på ens vegne (Bandura 2001; Ryan & Deci 2002).

Tilhørighet

Tilhørighet handler om å føle seg forbundet med andre, både med enkeltindivider og med samfunnet som man utgjør del av. Behovet for tilhørighet har i denne forstand ingen bakenforliggende motiver som å oppnå goder eller status gjennom gruppetilhørighet, men handler derimot om selve opplevelsen av psykologisk tilhørighet som oppstår gjennom samhold med andre (Ryan & Deci 2002). Som tidligere nevnt er disse grunnleggende psykologiske behovene universelle, og de gjelder dermed for alle, også for mennesker med utviklingshemning. Deres psykologiske velvære vil med andre ord delvis være avhengig av at de opplever tilhørighet med nærpersoner og i samfunnet som de er del av.

I følge selvbestemmelsesteorien har mennesker altså en medfødt motivasjon til å føle seg forbundet med andre innenfor et sosialt miljø. De vil dessuten være motiverte til å fungere på en effektiv måte i dette miljøet, slik at de føler seg kompetente. I tillegg vil de ha en følelse av personlig initiativ og autonomi mens de handler på en kompetent måte i miljøet som de tilhører (Deci 2004). Hvorvidt disse tre grunnleggende psykologiske behov dekkes, er avgjørende for graden av motivasjon som et menneske viser i de aktivitetene som det velger å engasjere seg i. Dette vil jeg gå nærmere inn på i de neste punktene, som handler om *Cognitive evaluation theory* og *Organismic integration theory*. I likhet med *Basic psychological needs theory* utgjør disse teoriene del av den overordnede selvbestemmelsesteorien.

5.2.2 Cognitive evaluation theory: intrinsisk motivasjon, *flow* og den sosiale konteksten

Cognitive evaluation theory beskriver hvordan den sosiale konteksten påvirker menneskers intrinsiske motivasjon. Før vi kommer til det, er det imidlertid på sin plass å se først på hva intrinsisk motivasjon egentlig er, og hvordan dette står i motsetning til ekstrinsisk motivasjon.

Man sier at en atferd er intrinsisk motivert når atferden oppstår pga interesse for og glede over selve atferden. Atferden oppstår med andre ord uten ekstern ansporing og uten forventning om belønning (eller straff/fravær av belønning dersom man ikke utfører atferden). Derimot er den intrinsisk motiverte atferden mer eller mindre å regne som en ”belønning i seg selv”, og den bygger på nysgjerrighet, spontanitet og interesse. Mennesker engasjerer seg i intrinsisk motiverte handlinger av deres egen frie vilje, og intrinsisk motivasjon kan dermed betraktes som et prototypisk uttrykk for selvbestemmelse (Deci 2004; Ryan & Deci 2002).

Intrinsisk motivasjon finner vi også tilbake hos Csikszentmihalyi (2002) når han snakker om ”autoteliske erfaringer”. Begrepet ”autotelisk” kommer fra de greske ordene ”auto”, som betyr ”selv” og ”telos”, som betyr ”mål”, og refererer her altså til erfaringer som er et mål i seg selv. Csikszentmihalyi (ibid.) sier imidlertid at de færreste erfaringer opprinnelig er autoteliske, men at de i starten ofte krever en innsats som ikke kommer av seg selv, men som derimot er eksternt betinget eller eksternt motivert. Det er bare når man begynner å føle seg kompetent at atferden kjennetegnes av intrinsisk motivasjon, eller av det som Csikszentmihalyi kaller *flow* eller *flyt*. Opplevelsen av flyt kommer når utfordringene står i forhold til ferdighetene. Er utfordringene for store, opplever man stress, og er de for enkle, resulterer dette i kjedsomhet. Treffer man derimot riktig balanse mellom utfordring og ferdigheter, opplever man flyt eller intrinsisk motivasjon (Csikszentmihalyi 2002).

Intrinsisk motivasjon står i motsetning til ekstrinsisk motivasjon. Ekstrinsisk motivert atferd defineres som atferd som utføres pga et eksternt resultat som man ønsker å oppnå. Handlingen i seg selv er med andre ord ikke et mål. Ekstrinsisk motivert atferd er atferd som stort sett ikke opptrer spontant, men som man i utgangspunktet må stimuleres til gjennom ekstern belønning eller lignende. Ekstrinsisk motivert atferd kan imidlertid deles inn i et kontinuum av atferd med varierende grad av selvbestemmelse (Deci 2004; Vallerand & Ratelle 2002). Dette vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet, men la oss nå først se på hva som kjennetegner sosiale kontekster som fremmer intrinsisk motivasjon.

Som nevnt tidligere er graden av motivasjon avhengig av hvorvidt de grunnleggende psykologiske behovene dekkes: Opplever et menneske høy grad av autonomi, kompetanse og tilhørighet i en aktivitet, så vil dette resultere i høy grad av intrinsisk motivasjon. Siden disse behovene er universelle, gjelder dette mennesker med utviklingshemning som alle andre. Med andre ord vil sosiale kontekster som støtter autonomi, kompetanse og tilhørighet føre til større grad av selvbestemmelse.

Kjennetegn for sosiale omgivelser som er autonomistøttende er blant annet at de tilrettelegger for valgmuligheter, at de er empatiske og anerkjenner følelser, at de er ikke-kontrollerende, og at de bruker en støttende og ikke-pressende stil (Deci 2004). Her er det imidlertid viktig å bemerke at ekstrinsisk belønning for intrinsisk motiverte handlinger kan undergrave den intrinsiske motivasjonen. Grunnen til dette er at belønning – som jo i utgangspunktet kan tenkes å være et støttende tiltak – tar bort opplevelsen av selvkontroll og selvstyring (jfr. pkt.4.3.2 – Berlin om belønning). Utløser en intrinsisk motivert handling en ekstern belønning, så kan man lett få inntrykket at man utfører handlingen pga den eksterne belønningen i stedet for av ens egen interesse. Dette bidrar til at man opplever lavere grad av selvbestemmelse (Deci 2004). Med ”støttende omgivelser” menes det altså ikke omgivelser som forsterker atferd med ekstern belønning. Støttende omgivelser kan derimot være omgivelser som bidrar med positiv feedback. Positiv feedback øker den intrinsiske motivasjonen dersom tilbakemeldingen gis på en autonomistøttende måte, fordi den da oppleves som en bekreftelse på ens egen kompetanse. Språkbruk som er kontrollerende eller tvingende (som for eksempel ”Du bør” eller ”Du skal”) minsker den intrinsiske motivasjonen, mens språkbruk som oppleves som informativ (for eksempel ”Fint hvis...” eller ”Så flott at du...”) styrker den intrinsiske motivasjonen. (Deci 2004).

Sosiale kontekster som legger til rette for at man kan oppleve en følelse av kompetanse, vil også bidra til økt intrinsisk motivasjon. Som sagt har mennesker en medfødt driv til å oppsøke optimalt utfordrende aktiviteter i forhold til egen kompetanse. For å kunne tilby denne typen aktiviteter som faller i ”flytsonen”, er det derfor viktig med grundig kartlegging av evner og ferdigheter. Lorentzen (2007) understreker dette også når han påpeker at omsorgspersoner aldri ville kreve eller forvente av småbarn at de skal ta store og kvalifiserte valg, men at man tvert imot strukturerer livet deres på en måte som fremmer egenmestring. Det samme gjelder da også for mennesker med utviklingshemning: det vil være feilslått og potensielt skadelig å tilby utfordringer som ligger langt over de faktiske kapasitetene til den det gjelder (Lorentzen

2007). I dette tilfellet vil den intrinsiske motivasjonen umiddelbart opphøre. Med nøyaktig kartlegging derimot kan man finne ut hvor personen befinner seg, og hva som er neste steg på veien mot større kompetanse. Eller man kan si det med Kierkegaard sine berømte ord: *”At man, naar det i Sandhet skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der.”* (Kierkegaard 1994, s.96).

Sosiale kontekster som fremmer tilhørighet, kan også påvirke den intrinsiske motivasjonen. Dette er det imidlertid forsket på i betraktelig mindre grad. Likevel finnes det studier som viser at elever yter mer dersom de er sammen med lærere som de har et godt forhold til og føler samhørighet med (Frodi m.fl. 1985 & Anderson m.fl. 1976, i Ryan & Deci 2002). Når elevene derimot får tildelt oppgaver av lærere som de ikke kjenner til, minsker deres intrinsiske motivasjon. Samtidig finnes det mange eksempler på aktiviteter som vekker stor intrinsisk motivasjon, uavhengig av om man opplever tilhørighet til andre under utførselen av aktiviteten eller ikke, og hvor følelsen av autonomi og kompetanse er avgjørende for motivasjonen (Ryan & Deci 2002). Tilhørighet spiller imidlertid en sentral rolle for internaliseringen av ekstrinsisk motivasjon, og den er dermed også en viktig faktor for selvbestemmelse.

Det eksisterer i liten grad empirisk forskning om motivasjon hos mennesker med utviklingshemning, og største parten av denne forskningen dateres tilbake til 1970- og 1980-tallet. Allikevel finnes det en generell antakelse at mennesker med utviklingshemning har lavere grad av intrinsisk motivasjon enn mennesker uten utviklingshemning (Gilmore & Cuskelly 2011; Deci 2004). Det er ikke urimelig å anta at redusert eller manglende intrinsisk motivasjon øker de kognitive utfordringene som mennesker med utviklingshemning allerede står overfor, og at dette kan resultere i negative konsekvenser på flere områder. Det sentrale spørsmålet her er etter min mening imidlertid *hvorfor* mennesker med utviklingshemning viser lavere grad av intrinsisk motivasjon. Mulige årsaker kan være at mennesker med utviklingshemning sjeldnere befinner seg i autonomistøttende omgivelser, eller at de ikke i samme grad får utfordringer som er tilpasset deres kompetanse. Kanskje opplever de oftere ytre kontroll, og lever i overbeskyttende miljøer? Eller blir de muligens presentert med enten for vanskelige eller for enkle utfordringer som ikke er tilpasset deres evner og ferdigheter? Som sagt er det forsket lite på sammenhengen mellom utviklingshemning og motivasjon, hvilket gjør det vanskelig å finne konkrete svar på disse spørsmålene. Når vi imidlertid antar

at de psykologiske grunnleggende behovene er universelle, og at alle mennesker har en medfødt driv til å utvikle seg slik at disse behovene blir dekket, så tenker jeg at årsaken til manglende motivasjon må finnes i miljøet hvor mennesker med utviklingshemning befinner seg. Ryan og Deci (2002) berører så vidt dette temaet når de beskriver psykologisk vekst som resultat av en dialektisk og dynamisk interaksjon mellom et menneske og den sosiale konteksten det befinner seg i. Mennesker oppsøker instinktivt utfordringer som matcher deres potensial, men samtidig er det ingen automatikk i psykologisk utvikling. Derimot krever den et samspill av individuelle og sosiale nærende omstendigheter. Går mennesker med utviklingshemning i alt for stor grad glipp av disse nærende omstendigheter? Her finnes det rom for videre forskning.

5.2.3 Organismic integration theory: Internalisering av ekstrinsisk motivasjon



I forrige avsnitt så vi at intrinsisk motivasjon er kjennetegnende for handlinger som oppstår av ens egen frie vilje, og at opplevelsen av autonomi og kompetanse er nødvendige elementer for denne typen motivasjon. Samtidig så vi, slik Csikszentmihalyi (2002) sier, at de færreste handlinger i utgangspunktet er intrinsisk motiverte, men at dette er noe som kommer etter hvert som man begynner å oppleve seg selv som kompetent i handlingen. Dette betyr at de aller fleste handlinger opprinnelig er ekstrinsisk motiverte, men at det foregår en utviklingsprosess i form av internalisering av motivasjonen. *Organismic integration theory* handler om nettopp denne internaliseringen av ekstrinsisk motivasjon (Deci 2004).

Selvbestemmelsesteorien postulerer at mennesker naturlig tenderer mot utvikling og vekst dersom de nødvendige forutsetninger (i.e. de grunnleggende psykologiske behovene) er på plass. Internalisering av ekstrinsisk motivasjon utgjør en del av denne utviklingen: Ekstrinsisk

motivert atferd blir internalisert for at mennesker skal føle seg effektive og kompetente i den sosiale verden. Ved internalisering av ekstrinsisk motivasjon blir behovet for ekstern regulering av handlinger mindre, slik at følelsen av autonomi og selvbestemmelse blir større. Det blir med andre ord mindre nødvendig med ekstern kontroll, og man opplever en større grad av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci 2004; Ryan & Deci 2002).

Organismic Integration Theory differensierer mellom fire forskjellige former av ekstrinsisk motivasjon, avhengig av graden av internalisering. Disse fire former er: *External regulation*, *introjected regulation*, *identified regulation* og *integrated regulation*. Jeg vil nå kort beskrive disse forskjellige former av ekstrinsisk motivasjon slik jeg finner dem hos Ryan og Deci (2002):

- *External regulation* eller ekstern regulering er den minst autonome formen for ekstrinsisk motivasjon. Denne typen motivasjon er typisk for atferd som vises for å oppnå en belønning eller når man vil unngå straff eller negative tilbakemeldinger.
- *Introjected regulation* kan kanskje oversettes som ”innadvendt regulering”. Her er motivasjonen delvis internalisert, men den er ikke akseptert som ens egen. Derimot ser man denne motivasjonen når noen følger regler som er laget av andre, uten egentlig å akseptere disse. Atferden skjer i stedet for å unngå skyldfølelse eller for å fremme et godt selvbilde.
- *Identified regulation* eller identifisert regulering er en mer autonom form for motivasjon. Ved identifisert regulering ser man betydningen av atferden, og man opplever den som viktig for egen kompetanse.
- *Integrated regulation* eller integrert regulering er den mest autonome formen for ekstrinsisk motivasjon og deler mange likhetstrekk med intrinsisk motivasjon. Integrert regulering oppstår når man identifiserer en atferd eller handling med ens egne verdier og mål.

Sammen utgjør disse forskjellige former for internalisering et kontinuum av selvbestemmelse (figur 3, s.63), med lavest grad av selvbestemmelse for *external regulation*, hvor motivasjonen for atferden er eksternt betinget. I den andre enden av kontinuumet ligger *integrated regulation*. Dette er den formen for ekstrinsisk motivasjon som er den mest autonome, og motivasjonen har her blitt en integrert del av en selv (Deci 2004).

Den viktigste faktoren som fremmer integrering av ekstrinsisk motivasjon er opplevelsen av tilhørighet. Integreringen av motivasjon for en bestemt atferd oppstår pga forventningen om implisitt eller eksplisitt anerkjennelse dersom man viser denne atferden. På denne måten blir ekstrinsisk motivert atferd utløst av signifikante andre, og av behovet for å føle tilhørighet til dem. Tilhørighet er imidlertid ikke nok i seg selv for at en ekstrinsisk motivert atferd blir internalisert: Behovet for å føle seg kompetent og opplevelsen av autonomi er også nødvendige faktorer. Mangler følelsen av å være kompetent, vil motivasjonen for å vise atferden være fraværende. Dersom man ikke ser hvilken verdi en atferd har for en selv, vil man heller ikke være motivert til den (Ryan & Deci 2002).

Integrert ekstrinsisk motivasjon utgjør sammen med intrinsisk motivasjon de to grunnsøylene for selvbestemmelse i følge selvbestemmelsesteorien. Begge former for motivasjon kjennetegnes av personlig engasjement, en følelse av frihet og fravær av eksterne krav (Deci 2004).

5.2.4 Mangel på motivasjon og lært hjelpeløshet

Mindre omtalt i selvbestemmelsesteorien, men etter min mening viktig for det spesialpedagogiske området, er mangel på motivasjon (Eng. *amotivation*). Mangel på motivasjon befinner seg i den ene yttersiden av motivasjonskontinuumet, hvor selvbestemmelse er fraværende (se figur 3). Mangel på motivasjon kan oppstå når man føler seg inkompetent, og atferden kjennetegnes ved at man oppfører seg som om man har lite eller ingen kontroll. Ved mangel på motivasjon har man ingen intensjon til å utføre handlingen. På så måte finnes det tydelige likhetstrekk mellom mangel på motivasjon og lært hjelpeløshet (Valleraud & Ratelle 2002).

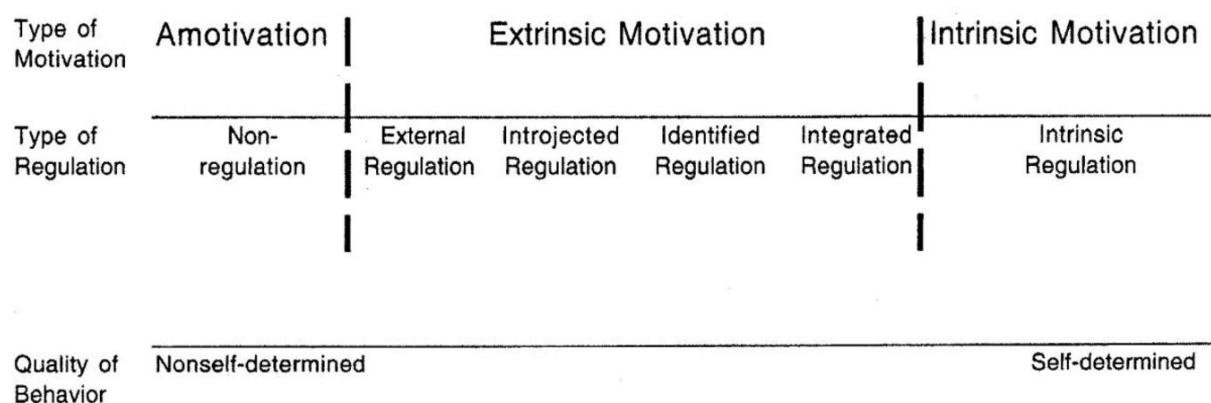


Fig.3: The self-determination continuum, Ryan & Deci (2002, s.16). Gjengitt med tillatelse fra forlaget.

Mangel på motivasjon og lært hjelpeløshet er ikke ukjente problemstillinger i møte med mennesker med utviklingshemning. Wehmeyer m.fl. (2011:a) hevder at mennesker med utviklingshemning ofte opplever å bli undertrykt og diskriminert, og at de ofte befinner seg i kontrollerende omgivelser som gir få muligheter for selvstendighet. Slike erfaringer hemmer utviklingen av selvbestemmelse og selvrealisering. Mennesker med utviklingshemning som føler seg undertrykte kan da ha vansker med å se sine egne påvirkningsmuligheter for å forandre den situasjonen de befinner seg i, og de vil slite med å ta kontroll over egen skjebne (Wehmeyer m.fl. 2011:a). I slike omstendigheter, hvor de grunnleggende psykologiske behovene ikke blir ivaretatt, er det ikke vanskelig å tenke seg at passivitet, mangel på motivasjon og lært hjelpeløshet blir utfallet.

5.3 “Locus of control”

Når jeg nå har belyst konseptene ”intrinsisk motivasjon” og ”ekstrinsisk motivasjon”, er det også på sin plass å si noe om ”locus of control”, som er nært relatert. ”Locus of control” er et begrep som ble definert av psykologen Rotter (1966), og som hører hjemme i sosial læringsteori. Ordet ”locus” kommer fra Latin, og betyr ”sted”, ”plass”. På norsk kan ”locus of control” kanskje oversettes med begrepet ”kontrollplassering”. Teorien om “locus of control” handler om hvorvidt man opplever at det finnes en kausal sammenheng mellom egen atferd og påfølgende konsekvenser. Dette, sier Rotter (ibid.), kan nemlig oppleves på forskjellige måter av forskjellige personer, avhengig av deres tidligere læringshistorie. Han skiller derfor mellom ”internal locus of control” og ”external locus of control”. En person som har høy ”internal locus of control” vil ha sterk tro på at han kan kontrollere hendelser som påvirker en, mens en person med høy ”external locus of control” vil føle at det er tilfeldigheter, en høyere makt eller andre mennesker som kontrollerer avgjørelser og hendelser i ens liv. Når man har en ”internal locus of control”, vil dette skape forventninger om et bestemt resultat, og dette vil dermed også påvirke handlingsvalget. Har man derimot en ”external locus of control”, vil man ikke evne å se ens egen påvirkningskraft i en bestemt situasjon, hvilket vil føre til lavere grad av motivasjon (Rotter 1966).

Når man har en ”internal locus of control”, tilsvarer dette etter min mening handlinger som utføres av intrinsisk eller integrert ekstrinsisk motivasjon. Man har da opplevelsen at man handler av ens egen frie vilje, og at man kan påvirke sine omgivelser. I dette tilfellet vil man med andre ord erfare stor grad av selvbestemmelse.

Med en "external locus of control" er motivasjonen på den nedre delen av selvbestemmelsesskalaen. Man utfører da atferden pga en ekstern belønning eller forventning, men man føler ikke at man selv påvirker resultatet av atferden. Derimot opplever man en avhengighet av andre. Dette tenker jeg gjelder spesielt ved mangel på motivasjon, hvor man opplever fullstendig fravær av egen kontroll over ens omgivelser.

Rotter (1966) sier her at interaksjonen mellom personen og omgivelsene er avgjørende for kontrollplasseringen. Etter min mening vil dette være desto viktigere når man tenker mennesker med utviklingshemning, siden de i langt flere situasjoner vil befinne seg i et avhengighetsforhold til andre, sammenlignet med andre uten utviklingshemning. Er man seg bevisst denne utfordringen, vil man kunne legge til rette for at også mennesker med utviklingshemning opplever påvirkningskraft, kompetanse og "internal locus of control".

Nygård (2007) er også inne på kontrollplassering og miljø når han snakker om mennesker som "aktører" eller "brikker". Med "aktører" mener han mennesker som er indrestyrte, aktive og selvbestemmende individer, mens "brikker" er ytrestyrte og passive, uten eierforhold til egne handlinger. Nygård (ibid.) spesifiserer her at hvorvidt man opplever seg selv som aktør eller brikke, kan være situasjons- og miljøavhengig, og én og den samme miljømessige påvirkning kan gi forskjellige utfall for forskjellige mennesker. Det som imidlertid er et viktig poeng her, er at mennesker ikke bare oppfatter seg passivt som enten aktør eller brikke, men at dette er en selvoppfattelse som konstrueres, gjennom erfaringer og opplevelser i et miljø. Mennesker er ikke født som aktører eller brikker. Å se på seg selv som en aktør eller en brikke, er derimot noe man *gjør*; det er en *handling* som man kan bli bevisst på (Nygård 2007). Også for mennesker med utviklingshemning vil miljøet dermed spille en avgjørende rolle for hvilken selvforståelse som de danner om seg selv.

5.4 Implikasjoner av selvbestemmelsesteorien for mennesker med utviklingshemning

Så langt i dette kapitlet har vi sett at intrinsisk motivasjon oppstår når en aktivitet i seg selv er motiverende og belønnende; aktiviteten gir en følelse av kompetanse og autonomi, og man opplever en sterk "internal locus of control". Jeg har sammenliknet dette med hva Csikszentmihalyi kaller "autoteliske erfaringer" som gir flyt, og som oppstår når man treffer riktig balanse mellom grad av utfordring og grad av ferdigheter.

Ekstrinsisk motivasjon derimot handler om aktiviteter som opprinnelig har en ”external locus of control”, og som man gjør for å føle tilhørighet til betydningsfulle andre, uten at selveste aktiviteten oppleves som direkte belønnende. Vi har sett at ekstrinsisk motivasjon består av et kontinuum med forskjellige grader av internalisering, hvor ekstern regulering har lavest grad av internalisering og integrert regulering har høyest grad av internalisering.

Videre har vi sett at intrinsisk motivasjon og integrert regulering av ekstrinsisk motivasjon utgjør de to grunnpilarene for selvbestemmelse i følge selvbestemmelsesteorien.

Grunnleggende for disse typer motivasjon er at de basale psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse blir oppfylt. Dersom disse behovene ikke ivaretas, kan dette resultere i mangel på motivasjon og fravær av selvbestemmelse.

Hvilke implikasjoner kan selvbestemmelsesteorien nå ha for selvbestemmelse hos mennesker med utviklingshemning? Her tenker jeg først og fremst at Wehmeyer m.fl. (2011:a) har et viktig poeng når han sier at selvbestemmelse som en psykologisk konstruksjon (i.e. som en kombinasjon av intrinsisk motivasjon og integrert ekstrinsisk motivasjon) betyr det samme for alle mennesker, uavhengig om man har en utviklingshemning eller ikke. Mennesker med utviklingshemning vil ha større støttebehov fra omgivelsene for å oppnå like stor grad av selvbestemmelse, men selvbestemmelse vil også for dem være basert på hvorvidt de har muligheten til å oppleve intrinsisk motivasjon, og hvorvidt de klarer å internalisere den ekstrinsiske motivasjonen. Økologiske faktorer, blant annet i form av et støttende og tilrettelagt miljø, kan derfor etter min mening sies å være av større betydning for realiseringen av selvbestemmelse enn kognitive evner. Graden av selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning vil være nær forbundet med omgivelsenes kapasitet til å ivareta de grunnleggende psykologiske behovene. Sosiale kontekster og læringsmiljøer som fremmer autonomi, kompetanse og tilhørighet vil bidra til større grad av selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning. Her er det for øvrig også viktig å huske at det å bli selvbestemt, er en psykologisk utviklingsprosess, som trenger å bli stimulert og støttet. Deci (2004) understreker også dette når han sier at, uavhengig av den opprinnelige graden av selvbestemmelse og motivasjon, vil alle elever med utviklingshemning reagere positivt på autonomistøttende og engasjerte lærere og foreldre.

Dette betyr imidlertid ikke at all læring nødvendigvis må gjennomgå alle de forskjellige trinnene av internalisering, eller at elever ikke kan lære dersom de ikke er autonomt motiverte, dvs. når de ikke opplever en ”internal locus of control” i form av intrinsisk

motivasjon eller integrert ekstrinsisk motivasjon. Læring er også mulig i mer kontrollerende omgivelser, men dette vil gå ut over kvaliteten på læringen. Fordelene ved læring basert på autonom motivasjon og med høy grad av selvbestemmelse er blant annet en opplevelse av mer frivillig utholdenhet og mer effektive prestasjoner i opplæringssituasjoner, samt bedre sosial tilpasning og mer velvære (Deci 2004; Ryan & Deci 2002). Dette mener jeg er viktige mål å streve etter når vi planlegger opplæring for mennesker med utviklingshemning. Fokus på intrinsisk motivasjon og integrert ekstrinsisk motivasjon bør derfor stå sentralt når vi ønsker å tilrettelegge for økt selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning.

6 En pedagogisk tilnærming til selvbestemmelse

6.1 Innledning

Marte Wexelsen Goksøyr har gjennom flere avisinnlegg og noen TV-opptredener gitt et ansikt til mennesker med Down syndrom, og hun har ved flere anledninger stilt opp som talskvinne for økt selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning. Dette gjør hun også i boken *Det er mitt liv*, der jeg har hentet følgende sitat: *”Da jeg begynte på Toneheim Folkehøgskole, fikk jeg botrening uten å bli spurt (botrening er at en sivilarbeider skal se at jeg har det reint på rommet, hjelpe å vaske klær, til og med være til stede når jeg skal vaske håret). Det er unødvendig. Jeg vil ha hjelp bare når jeg trenger det, og jeg vil bli spurt. At andre bestemmer uten at jeg blir tatt med på råd, er å frata meg ansvar for mitt eget liv.”* (Goksøyr 2007, s. 39).

Med noen få setninger klarer Marte veldig tydelig å uttrykke hvordan hun opplevde manglende selvbestemmelse i skolen. Lærerne bestemte hva og hvordan hun skulle lære, uten at hun ble tatt med på denne prosessen. Om hennes opplevelse er representativ for den plassen selvbestemmelse har fått i norsk skole, har jeg ikke mulighet å utforske innenfor rammene til denne oppgaven. Martes erfaringer former imidlertid en fin introduksjon til dette sjette kapitlet. Her vil jeg nemlig se på hva selvbestemmelse innebærer når man tenker dette fenomenet i en pedagogisk kontekst.

Først vil jeg utdype forholdet mellom selvbestemmelse og elevmedvirkning. I norsk skole brukes begrepet ”elevmedvirkning” heller enn ”selvbestemmelse”. Begrepene er ikke synonyme, og det er derfor viktig å begynne med en avklaring rundt begrepsinnholdet. Videre vil jeg se på hvordan elevmedvirkning kommer fram i lovverket. I dette kapitlet vil jeg også beskrive Wehmeyers sentrale selvbestemmelseskomponenter (Wehmeyer 2007). Disse komponentene omfatter følgende: å ta valg og kartlegge egne preferanser, å løse problemer og ta avgjørelser, å sette mål og oppnå disse målene, og å hevde seg selv og sine rettigheter (Wehmeyer 2007). For hver komponent vil jeg forsøke å belyse en sammenheng med den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelsesbegrepet slik jeg tidligere i

oppgaven har gjort greie for. Til slutt vil jeg drøfte spesifikke utfordringer rundt selvbestemmelse/ elevmedvirkning i forhold til skolen.

6.2 Selvbestemmelse versus elevmedvirkning

Som sagt brukes begrepet ”selvbestemmelse” kun i mindre grad i norsk pedagogisk kontekst, og styringsdokumentene (Opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet) skriver om elevmedvirkning heller enn selvbestemmelse (Utdanningsdirektoratet 2006).

Prinsippene for opplæring i Læreplanverket sier om elevmedvirkning at skolen skal legge til rette for ulike former for deltakelse i demokratiske prosesser i skolen. Elevmedvirkning forstås slik at elevene deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor lovens rammer, med utgangspunkt i elevenes alder og utviklingsnivå. Denne deltakelsen, sier Læreplanverket, vil bidra til at elevene blir bedre kjent med egne evner og talenter, og den vil ha en positiv effekt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjonen for læring. Et viktig mål med elevmedvirkning er at elevene skal forberedes til å bli samfunnsengasjerte borgere, som deltar aktivt i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet 2006). Således tar Læreplanverket utgangspunkt i en dialogisk tilnærming til læring, hvor elevmedvirkning er en viktig forutsetning for læring. Dette finner vi også tilbake hos Wittek (2012), som sier at læring skjer både *i* og *mellom* mennesker, og at det derfor er viktig å etablere deltakerstrukturer som fremmer læring på individnivå.

Elevmedvirkning er med andre ord en viktig faktor for elevers sosialisering og identitetsutvikling, og medvirkningen er en betingelse for at elever lærer å delta i demokratiske prosesser (Wittek 2012). Breilid og Lassen (2012) knytter også elevmedvirkning til demokratisk kompetanse, og de ser på elevmedvirkning, deltakelse og samarbeid som en forutsetning for at elevene skal utvikle seg til å bli selvstendige individer.

Elevmedvirkning og selvbestemmelse har altså svært mange likhetstrekk, men hva er forskjellen? Et mulig svar finner vi hos Lunde (2009), som ser på medvirkning som et ”forstadium” til selvbestemmelse. Lunde (2009) håndterer en glideskala for graden av selvbestemmelse et menneske kan ha. På den ene siden finner man ”ingen selvbestemmelse”, hvor man med andre ord er en passiv tilskuer som andre bestemmer for. Videre på selvbestemmelseskontinuumet ligger ”deltaking”, hvor man kan utøve en viss grad av innflytelse, for eksempel ved at man får noen valgmuligheter. Neste på skalaen er

”medvirkning”, hvor man er aktivt med og påvirker avgjørelser som angår en selv. Til slutt kommer så ”full selvbestemmelse”, hvor man er sin egen herre og mester. Når vi ser på elevmedvirkning i denne konteksten, er det tydelig at det her ikke er snakk om ”full selvbestemmelse”. Innenfor klasserommet vil det heller ikke være ønskelig med full selvbestemmelse på alle områder. Slik jeg ser det, er elevmedvirkning imidlertid en viktig forberedelse for at elever skal kunne bli selvbestemmende voksne senere i livet. Her er det viktig å understreke at elevmedvirkning i dette tilfellet er mer enn bare en ”konsultasjon” av elevene uten at de har reell påvirkningskraft. Elevenmedvirkning betyr derimot at elevene er i samhandling med læreren, og elever og lærere tar felles avgjørelser (Hodneland 2012). I Læreplanverket står det at elever skal få mulighet til å gjøre seg erfaringer i demokratiske prosesser i skolesammenheng. Her tenker jeg at elevmedvirkning gir gylne øvingsmuligheter, som kan legge et trygt fundament for selvbestemmelse i voksenlivet.

Når vi ser videre på glideskalaen for selvbestemmelse som Lunde (2009) har skissert, er det her også på sin plass å nevne at en elev kan befinne seg på forskjellige steder på skalaen, avhengig av hvilken situasjon han eller hun befinner seg i. Avhengig av alder og utviklingsnivå kan det tenkes at en elev på noen områder vil ha full selvbestemmelse, mens det på andre områder vil være mer passende med medvirkning, og på enda andre områder vil selvbestemmelse og elevmedvirkning kunne være fullstendig fraværende. Her tenker jeg at læreren har en viktig oppgave i å kartlegge elevens evner, og tilby muligheter for selvbestemmelse deretter. Det er aldri meningen at elever skal bli overlatt til seg selv om å ta valg, ta avgjørelser eller sette mål utenfor deres kompetanseområde, pga en feiltolkning av hva selvbestemmelse og elevmedvirkning egentlig er. Selvbestemmelse betyr ikke å bestemme *alt* selv. Det er imidlertid avgjørende at den kompetente læreren legger til rette for at elever kan medvirke og være selvbestemmende på områder som de klarer å mestre.

6.3 Elevmedvirkning i lovverket

Elevmedvirkning er forankret i lovverket (Utdanningsdirektoratet 2006). Opplæringsloven sier i formålsparagrafen at elever blant annet ”skal ha medansvar og rett til medverknad”, og at de skal lære å ”tenkje kritisk”. Læreplanverket for Kunnskapsløftet tar elevmedvirkning med som et prinsipp for opplæringen, og sier at skolen skal *”leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosesser både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ.”* I tillegg skal elevene kunne *”delta*

i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket. Kor omfattende medverknaden er, og korleis elevane medverkar, vil variere blant anna med alder og utviklingsnivå. Elevmedverknad føreset kjennskap til ulike valalternativ og moglege konsekvenser av dei.” (Utdanningsdirektoratet 2006).

Retten til elevmedvirkning kommer altså tydelig fram både i Opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006). Likevel gis det lite håndfast informasjon til lærerne om hvordan kompetansemålet om elevmedvirkning skal oppnås. Målet kan fremstå som abstrakt og komplekst sammensatt, og det er dermed ikke utenkelig at mange lærere opplever det som uoppnåelig for elever med utviklingshemning. Selv om lovverket og læreplanen legger føring for at elevmedvirkning skal være et mål med opplæringen, blir det dermed opp til den enkelte læreren å finne ut hvordan og hvor mye han/hun bør implementere elevmedvirkning i klasserommet. Dette kommer også fram i NOU 2011:20, hvor det står følgende: *”Hva som er en tilstrekkelig grad av medvirkning, er et vanskelig spørsmål. Etter utvalgets oppfatning bør man i vurderingen av hvor godt elevenes rett til medvirkning er ivaretatt i skolen, vektlegge hva elevene selv mener: Hva opplever de at de kan og bør påvirke i skolen?”*. I forhold til vanlige skoleelever kan dette muligens være en produktiv fremgangsmåte for å finne ut om elevmedvirkning blir ivaretatt på en adekvat måte. I møtet med elever med utviklingshemning kan forskjellige faktorer imidlertid føre til et upålitelig bilde av hvor tilfreds elevene er eller bør være med deres muligheter for medvirkning. Elever som har utviklet en eksternal kontrollplassering pga tidligere erfaringer, kan for eksempel gi uttrykk for at de er veldig fornøyde når de ikke behøver å bestemme selv eller delta aktivt (jfr. pkt.5.3, Locus of control). Dette vil likevel ikke bety at manglende medvirkning er det mest optimale for dem.

Retten til elevmedvirkning er som sagt forankret i Opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006). Stray (2010) konkluderer i sin doktorgradsavhandling imidlertid at det med Kunnskapsløftet har skjedd en nedprioritering av demokrati og medborgerskap sammenlignet med tidligere læreplaner. Det har blitt mer fokus på elevenes prestasjoner og resultater, og elevundersøkelser viser at elevene opplever deres muligheter for elevmedvirkning i skolen som generelt dårlige (Stray 2010). Gjennom sin kritiske analyse av styringsdokumentene og gjennom dyptgående intervjuer med sentrale personer bak Kunnskapsløftet, fant Stray (ibid.) at den norske barnesentrerte og individualiserte pedagogikken fremmer individualisme fremfor demokratisk medborgerskap.

Deltakelse i demokratiske prosesser har med andre ord blitt underordnet styrking av elevenes prestasjoner. Det kan da stilles spørsmål ved hvilken plass elevmedvirkning har i praksis i den norske skolen.

En individualisert pedagogikk behøver kanskje ikke nødvendigvis å stå i veien for elevmedvirkning, men det blir utopisk å tro at elevmedvirkning er noe som oppstår av seg selv, uten at dette planlegges og føres i gode baner av lærerne. Det kan derfor være ønskelig å ha tydelige og håndfaste retningslinjer for hvordan elevmedvirkning kan realiseres i klasserommet. På grunn av de spesifikke utfordringene rundt elever med utviklingshemning, kan dette være spesielt aktuelt for lærere som underviser denne målgruppen. Slik jeg ser det er elevmedvirkning en viktig faktor eller et ”instrument” som bidrar til økt selvbestemmelse, og det er dermed noe som bør vektlegges i skolehverdagen.

6.4 Opplæringsprogrammer i selvbestemmelse

I USA ble det tidlig på 1990-tallet vedtatt en skolereform for elever med spesielle behov, nemlig ”Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA)⁸. Elevdeltakelse og selvbestemmelse ble viktige fokuspunkter i denne reformen, og det amerikanske utdanningsdepartementet subsidierte flere prosjekter som satset på utvikling av opplæringsmaterialer og metoder som kunne bidra til økt selvbestemmelse for skoleelever (Wehmeyer 2008). Dette resulterte i et mangfold av opplæringsprogrammer, som alle skulle bidra til økt selvbestemmelse for elever med utviklingshemning.

Noen av disse programmene er for eksempel *ChoiceMaker Self-Determination Curriculum* (utviklet av Marshall m.fl., forlag Sopris West), *Next S.T.E.P.* (utviklet av Halpern m.fl., forlag Pro-Ed), *Putting Feet on My Dreams: A Program in Self-Determination for Adolescents and Young Adults* (utviklet av Fullerton, forlag Portland State University), *Steps to Self-Determination* (utviklet av Field & Hoffman, forlag Pro-Ed) og *Whose Future Is It Anyway? A Student-Directed Transition Planning Process* (utviklet av Wehmeyer & Kelchner, forlag ARC International Headquarters). De fleste programmene inneholder spesifikke fokusområder, som å lære å ta valg, å delta på IEP- og overgangsmøter⁹, å utforske

⁸ IDEA ble i 2004 fornyet til IDEIA, Individuals with Disabilities Education Improvement Act, men fokuset på selvbestemmelse var til stede allerede i den første lovreformen.

⁹ IEP-møter (*Individualized Education Program*-møter) tilsvarer norske IOP-møter, mens overgangsmøter eller ”transition meetings” handler om planleggingen av overgangen mellom videregående skole og arbeidslivet (Martin m.fl. 2007).

egne interesseområder med tanke på fritid og jobbmuligheter, osv. Mange av disse programmene er rettet mot elever på videregående skole, men de kan lett tilpasses til yngre elever (Clark m.fl. 2004).

Forskning har vist en sammenheng mellom implementering av flere av disse programmene og elevenes økte grad av selvbestemmelse (for eksempel Wehmeyer m.fl. 2011b, Field & Hoffman 2002). Dette gjelder spesielt de såkalte ”bredt spekter”-programmer, som fokuserer på flere komponenter av selvbestemmelse samtidig, og som for eksempel ikke kun har fokus på å lære å ta valg eller løse problemer (Cobb m.fl. 2009).

6.5 Sentrale komponenter i et operasjonalisert selvbestemmelsesbegrep

Et menneske kan sies å være selvbestemt dersom det har integrert en del ferdigheter og holdninger som tillater det å være aktør i eget liv (Wehmeyer 2003). Disse ferdigheter og holdninger er det Wehmeyer (2007) kaller de sentrale komponenter i selvbestemmelsesbegrepet, og det er disse som han mener bør vektlegges i opplæringen til selvbestemmelse i skolehverdagen. De viktigste ferdigheter og holdninger for selvbestemmelse er følgende: å kunne ta valg og uttrykke preferanser, å kunne løse problemer og ta avgjørelser, å kunne sette og oppnå mål, å kunne hevde seg selv og sine rettigheter (Wehmeyer 2007).

Med bakgrunn i den filosofiske og psykologiske forståelse av selvbestemmelsesbegrepet som jeg har lagt til grunn, vil jeg nå drøfte disse forskjellige komponentene. Jeg vil ikke beskrive *hvordan* de forskjellige komponentene kan implementeres i undervisningen, men henviser til Wehmeyer (2007) for en grundig utdypning av dette.

6.5.1 Å ta valg og uttrykke preferanser

Å ta valg er vanligvis den ferdigheten som oftest assosieres med selvbestemmelse, og den er grunnleggende for å kunne tilegne seg de øvrige selvbestemmelsesferdighetene, nemlig å kunne løse problemer og ta avgjørelser, å oppnå selvvalgte mål, og å kunne hevde seg selv og sine rettigheter. Ferdigheten i seg selv består av to komponenter, nemlig å kunne identifisere og uttrykke egne preferanser, og å kunne velge det som man foretrekker (Wehmeyer 2007).

Her er det viktig å understreke at å ta valg, kun er én komponent ved selvbestemmelse, og at valgmulighet ikke er likestilt med selvbestemmelse eller omvendt (Agran & Krupp 2011).

Å ha muligheten og evnen til å velge, står etter min mening sentralt i det filosofiske frihetsbegrepet slik jeg har belyst det. Tilgang til valgmuligheter er på den ene siden en forutsetning for positiv frihet og selvrealisering: Det er kun når man har en reell mulighet til å velge hvem man vil bli og hva man vil gjøre, at man har selvbestemmelse, og at man er ”sin egen herre”, slik Berlin (1961) uttrykker det. Dette forutsetter at det ikke er andre som velger ”veien” for en, men at man har friheten og evnen til å velge selv i virkelige situasjoner, også dersom egne valg avviker fra det som betraktes som ”normalt” i samfunnet (jfr. normalitetsideologien i pkt.4.3.3.). På den andre siden er evnen til å ta kloke valg til dels en forutsetning for negativ frihet. Hvis man står i fare for å foreta dårlige valg som kan medføre vesentlig skade (jfr. Lov om Kommunale Helse- og Omsorgstjenester Kap.9, 2012), vil man nødvendigvis få sin negative frihet innskrenket. Jeg tenker dermed at å lære å ta valg kanskje er det viktigste utgangspunktet for at mennesker med utviklingshemning skal få oppleve frihet og selvbestemmelse. Å kunne ta valg legger som sagt fundamentet for alle øvrige selvbestemmelseskomponenter, som å kunne løse problemer og sette seg selv realistiske mål.

Også i lys av selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002) får det å kunne ta valg en sentral plass. Å ha muligheten til å velge etter egne ønsker bidrar nemlig til at man opplever seg selv som autonom og kompetent, hvilket åpner opp for intrinsisk motiverte handlinger. Dette har vi sett er prototypisk for selvbestemmelse. Brooks & Young (2011) sier her at å gi elever valgmuligheter i klasserommet, kan øke deres opplevelse av selvbestemmelse, og dette kan resultere i større intrinsisk motivasjon til å delta i klasseromsaktiviteter. På denne måten er valgmuligheter i klasserommet en stimulerende faktor for læring.

Å lære elever med utviklingshemning å ta valg har altså to direkte fordeler; det legges et grunnlag for at de kan bli selvbestemte aktører i eget liv, samtidig som motivasjonen for læring øker pga opplevelsen av selvbestemmelse. Likevel viser forskning (bl.a. Cho m.fl. 2011, Korterud 2009) at valgmuligheter for elever med utviklingshemning ofte er begrensede, og det er lite fokus på at dette er en ferdighet som aktivt skal læres i klasserommet. Lærere nevner flere årsaker her; elevene er for unge eller de har andre, mer hastende behov, lærerne mangler kunnskaper om hvordan de kan implementere valgmuligheter i undervisningstimene, det finnes ikke tid til det, osv. (Cho m.fl. 2011, Korterud 2009). Mange av disse barrierene

som lærerne beskriver, kan skyldes en feiltolkning av hva det innebærer når elever skal ta valg.

6.5.2 Å løse problemer og ta avgjørelser

Å løse problemer og ta avgjørelser er de neste sentrale komponentene i selvbestemmelse som Wehmeyer (2007) beskriver. Å løse problemer handler om å kunne identifisere forskjellige løsninger til et problem som har oppstått, og deretter avgjøre hvilken av løsningene som best vil tjene formålet. Videre innebærer problemløsningsferdigheten at man evaluerer resultatet av den valgte løsningen, og eventuelt justerer løsningen deretter. Å være en god problemløser forutsetter at man i rimelig grad klarer å forutse konsekvensene av de mulige løsningene som finnes (Wehmeyer 2007). Forskning har vist at mennesker med utviklingshemning ofte opplever store utfordringer på dette området, og deres problemløsning kjennetegnes i høy grad av lite fleksible tilnæringsmåter og ukritisk gjentakelse av tidligere anvendte strategier, uten å tilpasse disse til den nye situasjonen (Greenspan 2008, Wehmeyer 2007). Likevel foreligger det forskningsresultater som tilsier at mennesker med utviklingshemning kan bli bedre problemløsere dersom de mottar tilpasset opplæring i dette (bl.a. Cote m.fl. 2010). I skolesammenheng vil det være viktig at elever lærer problemløsningsstrategier innenfor reelle kontekster i dagliglivet, siden dette vil forenkle muligheten for generalisering til andre situasjoner (Wehmeyer 2007).

Når disse operasjonaliserte komponentene av selvbestemmelse ses i forhold til den filosofiske forståelsen av selvbestemmelse som jeg har lagt til grunn i denne oppgaven, så ser jeg en tydelig link mellom å ta avgjørelser og løse problemer på den ene siden, og minimumsområdet for negativ frihet på den andre siden (jfr. pkt.4.2.1). Minimumsområdet for negativ frihet handler som sagt om at alle mennesker skal ha en privat sfære innenfor hvilken de selv kan ta valg og avgjørelser rundt ting som angår dem selv, uten utilbørlig inngripen fra andre (Berlin 1961). Jeg har påpekt at dette kan by på utfordringer når det gjelder mennesker med utviklingshemning, pga deres kognitive svikt og deres til dels mangelfulle evne til å forutse konsekvenser av egne handlinger. De kan derfor i større grad være avhengig av hjelp til å ta avgjørelser og løse problemer enn andre.

Ut fra min psykologiske tilnærming til selvbestemmelse, oppfatter jeg muligheten til å løse problemer og ta avgjørelser som nær forbundet med Rotters (1966) begrep ”internal locus of control” (jfr. pkt.5.3). Når en elev med utviklingshemning erfarer at han kan velge egne

løsninger, opplever resultatene av disse valgte løsninger, og eventuelt får hjelp til å regulere løsningen ved behov, så vil eleven sannsynligvis føle at han har evnen til å kontrollere sine omgivelser. Han vil da lettere attribuere resultater fra handlinger til sin egen innsats, heller enn at disse tilskrives tilfeldigheter eller andre mennesker. Denne opplevelsen av påvirkningskraft vil være med og oppfylle de grunnleggende psykologiske behov for autonomi og kompetanse, hvilket igjen vil føre til større intrinsisk motivasjon og selvbestemmelse. Jeg tenker derfor at det å gi elever muligheten til å ta egne avgjørelser rundt problemløsning, er en viktig forebyggende faktor mot lært hjelpeløshet og mangel på motivasjon.

Her er det viktig å påpeke at opplæring i denne selvbestemmelsesferdigheten også bør foregå allerede i tidlig alder. Som nevnt i pkt.5.3 tilegner mennesker seg en internal eller eksternal kontrollplassering på bakgrunn av tidligere erfaringer og opplevelser (Rotter 1966). Har man en personlig historie hvor andre alltid har tatt alle avgjørelser for en, så er det sannsynlig at man får en eksternal kontrollplassering. Blir man da plutselig ”tvunget” til å ta avgjørelser på egen hånd, så kan dette oppleves som nokså skummelt, selv om man har de kognitive forutsetningene til å ta disse avgjørelsene. Det er dermed ikke uvanlig å møte mennesker med utviklingshemning som viser en viss motvilje eller vegring til å ta egne avgjørelser. Lorentzen (2007) beskriver dette på en bra måte når han forteller om mennesker med utviklingshemning som etter HVPU-reformen på begynnelsen av 1990-tallet plutselig våknet til en ”ny og utforsket virkelighet”, hvor de for første gang skulle begynne å ”tenke sjæl”. Mange utfordringer som da oppstod kunne nok blitt forebygget gjennom tidlig opplæring i de grunnleggende selvbestemmelsesferdighetene. Elstad og Turmo (2006) og Hovdenak (2007) berører dette viktige poenget når de sier at skolen har en identitetsdannende funksjon, og at skolen kan fungere som en kilde til elevenes selvforståelse som aktør eller brikke. Skolen bidrar med andre ord til utviklingen av elevenes selvbylde. Denne prosessen foregår kontinuerlig, og den begynner i tidlig alder, uavhengig av om eleven har en utviklingshemning eller ikke.

6.5.3 Å kunne oppnå egenvalgte mål

Den neste operasjonaliserte selvbestemmelseskomponent som jeg nå vil belyse, er å kunne oppnå egenvalgte mål. Å kunne sette mål, for så å oppnå dem, handler om å kunne identifisere et mål, lage en handlingsplan for å oppnå dette målet, og evaluere og justere både

mål og handlingsplan, slik at måloppnåelsen er innen rekkevidde (Wehmeyer 2007). Mål kan være selvvalgte, eller andre kan ha valgt mål for en. Det kan handle om mål som er nære i tid, eller det kan gjelde mål for framtiden. Man kan også skille mellom prosess- og produktmål, hvor produktmål refererer til et bestemt resultat som man ønsker å oppnå, mens prosessmål er mål som bidrar til å oppnå produktmål (Williams-Diehm m.fl. 2010, Wehmeyer 2007).

Å kunne sette gode, realistiske mål kan synes å være en forutsetning for selvrealisering, og dermed også for positiv frihet. For å kunne nyte positiv frihet må man ha evne til å erkjenne og virkeliggjøre egne mål (jfr. pkt.4.3.1), og dette krever blant annet innsikt i egne kapasiteter og begrensninger, samtidig som man må kunne styre egen atferd og handlinger for å oppnå målene (Berlin 1961, Salthe 2009). Tidligere i oppgaven har jeg drøftet hvordan dette kan by på forskjellige utfordringer når det gjelder mennesker med utviklingshemning. Jeg har da stilt spørsmålet hvordan mennesker med utviklingshemning kan hjelpes til å benytte seg av den positive friheten som de har. For som Berlin (1961) sier, kan det noen ganger tenkes at den positive friheten må innskrenkes på grunn av mål som andre setter for en, fordi de vet bedre enn en selv. Denne problemstilling møter vi også når vi ser på selvbestemmelse og positiv frihet i en pedagogisk kontekst: Hvem setter målene i klasserommet? Er det eleven som skal realisere seg selv, eller er det læreren som legger til rette for dette? Elevmedvirkning spiller en sentral rolle i disse spørsmålene, som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Målsetting og måloppnåelse er også direkte relatert til Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori og deres forståelse av motivasjon. Forskning har vist at elever yter mer og bedre, og viser større motivasjon dersom de er involvert i valg av mål (Fowler m.fl. 2007). Dette virker logisk, siden muligheten til å sette egne mål vil føre til at elevene opplever større grad av autonomi og kompetanse. I tillegg finnes det empirisk støtte for at elever (uavhengig av deres kognitive nivå) velger ut aktiviteter og mål som ligger innenfor deres egen flytsone, dersom de får mulighet til det (Danner & Lonky 1981). Det er med andre ord større sannsynlighet for at elever vil oppleve intrinsisk motivasjon for klasseromsaktiviteter dersom de kan være med å sette egne mål. Som sagt før, vil dette påvirke læringsprosessen på en gunstig måte.

6.5.4 Å kunne hevde seg selv og sine rettigheter

Den siste operasjonaliserte selvbestemmelseskomponenten som Wehmeyer (2007) beskriver, er å kunne hevde seg selv og sine rettigheter. Å kunne hevde seg selv og sine rettigheter

handler om å kjenne til ens egne rettigheter og ansvarsområder. ”Self-advocacy”, som det heter på engelsk, indikerer at man skal kunne være sin egen advokat, og kunne komme opp for en selv og ens rettigheter. For mennesker med utviklingshemning betyr dette at de skal kunne velge egne mål og ta avgjørelser i eget liv, og forhindre at andre tar disse avgjørelsene for dem dersom dette ikke oppleves som ønskelig. Å kunne hevde seg selv innebærer at man vet hva man vil, og hvordan man skal få dette til. Viktige ferdigheter for dette er å kunne kommunisere på en effektiv og selvhevdende måte, og å kunne forhandle og overbevise andre (Wehmeyer 2007).

Innenfor en filosofisk forståelse av selvbestemmelse er denne operasjonaliserte komponenten forbundet med menneskers sosiale frihet, og deres behov for status og anerkjennelse. I pkt.4.4 drøftet jeg hvordan et selvilde i stor grad dannes av det bilde som andre har av en, og at ens sosiale identitet må forstås innenfor den sosiale strukturen som man utgjør del av (Berlin 1961). Å kunne hevde seg selv og sine rettigheter er i denne forbindelsen en meget viktig egenskap for mennesker med utviklingshemning. Denne egenskapen fører nemlig til at samfunnet blir tvunget til å behandle dem som fullverdige borgere med en stemme som blir hørt. I tillegg er det også nødvendig for dem å kunne hevde sine rettigheter for å kunne oppleve sosial frihet og fellesskap, fri fra undertrykkelse.

Å kunne hevde seg selv og sine rettigheter er også viktig med tanke på ens negative frihet, og fravær av ytre inngripen og begrensninger (jfr. pkt.4.2, Berlin 1961). Når man forstår ens egne rettigheter og ansvarsområder, vil dette nemlig kunne bidra til en forståelse for at alle andre mennesker også har disse rettigheter og ansvarsområder. På denne måten kan det vokse innsikt i avgrensningen av ens egen negative frihet: Å kunne hevde seg selv og sine rettigheter er ikke likestilt med å kunne gjøre det man vil uten å ta hensyn til andre. Derimot innebærer denne ferdigheten en aksept for at andre mennesker har de samme rettighetene som en selv, og at ens egen frihet begrenses av andres frihet.

Sett i et psykologisk perspektiv tenker jeg at å kunne hevde seg selv og sine rettigheter bidrar til at man opplever seg selv som en kompetent aktør, med en internalisert kontrollplassering (jfr. pkt.5.3, Rotter 1966 og Nygård 2007). Ikke bare blir man en person som får ting til å skje, men man er samtidig bevisst på at man har denne makten eller kontrollen. Dette kan bidra til at man får en følelse av kompetanse og autonomi. Når man klarer å stille opp for seg selv og sine rettigheter, vil dette også kunne medvirke til at man ikke blir et lett offer for

undertrykkelse og maktmisbruk. Derimot vil en med større sannsynlighet bli oppfattet som et fullverdig gruppe medlem, og en kan få oppleve en følelse av tilhørighet og likeverd.

6.6 Operasjonalisering av selvbestemmelse i klasserommet

Operasjonaliseringen av selvbestemmelseskomponentene i klasserommet kan medføre noen utfordringer, som jeg nå har tenkt å belyse. For det første vil jeg gå inn på hvordan elevens alder og funksjonsnivå styrer valgmulighetene som kan presenteres. For det andre vil jeg argumentere for at elevmedvirkning/selvbestemmelse bør forekomme samtidig med annen opplæring, og ikke som en separat del av undervisningen. For de tredje tar jeg opp problemstillingen rundt det asymmetriske lærer-elevforholdet, og hvordan dette påvirker selvbestemmelsesmulighetene. Til slutt vil jeg belyse hvordan skolen gjennom elevmedvirkning kan legge et grunnlag for empowerment for mennesker med utviklingshemning som gruppe.

6.6.1 Valgmuligheter og elevenes alder

Å kunne foreta valg er som sagt den mest grunnleggende selvbestemmelsesferdigheten. Brooks & Young (2011) beskriver elevenes evne til å foreta autonome valg som et kjennetegn som skiller mellom elever på barneskole og videregående skole. Denne tankegangen finner vi også tilbake i forskningsresultatene til Korterud (2009), hvor lærerne antyder at elevene kan begynne å velge selv ”når de blir eldre”. Her synes imidlertid Heller m.fl. (2011) å ha et poeng når de sier at grunnlaget for selvbestemmelse i voksen alder dannes allerede i tidlig barndom. Sant nok har små barn (med eller uten utviklingshemning) ikke de samme utviklingsmessige forutsetninger til å foreta autonome valg, men de kan og bør gis mulighet til å utvikle ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til dette senere i livet. Opplæring til selvbestemmelse kan på denne måten starte på et tidlig tidspunkt, gjennom aldersadekvate valgmuligheter som er tilpasset barnets interesser og nivå (Heller m.fl. 2011). Smith m.fl. (2005) har også forsket på valgmuligheter for mennesker med utviklingshemning. Her understrekes det igjen at valgmulighet er uløselig forbundet med de kognitive og emosjonelle modningsprosessene til den enkelte, og at graden av selvbestemmelse vanligvis øker med

alderen¹⁰. Det vil derfor være avgjørende med en nøyaktig kartlegging av områder hvor forskjellige valgmuligheter kan presenteres overfor eleven.

Når lærere altså sier at elevene er for unge til å lære å ta valg, kan dette skyldes forskjellige oppfatninger rundt elevenes selvbestemmelsesmuligheter, men muligens også ideen om at valgmuligheter kun refererer til de store valgene i livet. Her er det derfor viktig å få fram at valgmulighet i hovedsak handler om valg i hverdagen, mens de store valgene i livet forekommer mer sporadisk. For de store valgene vil det uansett være mer naturlig med mer involvering av andre nærpersoneer i valget, uavhengig av om man har en utviklingshemning eller ikke (Smith m.fl. 2005). Skolehverdagen tilbyr imidlertid et mangfold av situasjoner hvor lærere kan legge til rette for små og ufarlige valg, uavhengig av elevenes alder. Å benytte seg av disse mulighetene som lærer vil bidra til at elevene får erfaring i å ta valg i trygge og kontrollerte omgivelser, noe som vi har sett er ofte mangelvare for mennesker med utviklingshemning (jfr. pkt.4.2.4). Elevenes alder og nivå bør altså ikke påvirke *om* de får valgmuligheter, men spiller kun en rolle for *hvilke* valgmuligheter som presenteres.

6.6.2 Viktigere opplæringsbehov enn selvbestemmelse?

En vanlig begrunnelse for at lærere i liten grad introduserer selvbestemmelsesferdigheter i undervisningen, er at de føler at elevene har mer hastende behov, eller at de rett og slett ikke har tid til det (Cho m.fl. 2011, Korterud 2009). Her er det viktig å påpeke at implementering av selvbestemmelseskomponentene og undervisning av annet faglig innhold ikke utelukker hverandre, men at dette derimot er utfyllende aktiviteter som kan og bør foregå samtidig (Cho m.fl. 2012). Som nevnt tidligere vil opplevelsen av selvbestemmelse bidra til økt intrinsisk motivasjon for klasseromsaktiviteter, og dermed resultere i bedre læring. Når lærere opplever at elevene har andre og viktigere opplæringsbehov, gjelder dette ofte utfordringer knyttet til kommunikasjonsvansker og sosiale vansker i form av problematferd (Cho m.fl. 2012). Her tenker jeg at det kan være nyttig å se disse utfordringene i sammenheng med elevenes muligheter for selvbestemmelse. Forskning har vist en klar sammenheng mellom mangel på selvbestemmelse og problematferd (Clark m.fl. 2004). Her kan det da stilles spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er å undervise sosiale ferdigheter adskilt fra opplæring i selvbestemmelsesferdighetene. I stedet bør man kanskje heller prøve å møte disse

¹⁰ Dette finnes også tilbake i normaliseringsprinsippet, hvor aldersadekvathet spiller en sentral rolle for normalisering (Nirje 1985).

utfordringene gjennom synkrone undervisningsprosesser, hvor resultatene av opplæringen vil forsterke hverandre? Dette synspunktet finner vi også tilbake hos Stray (2012), som sier at demokratiopplæring (som jo har mange fellestrekk med elevmedvirkning/selvbestemmelse) bør være integrert i vanlig undervisning, og at dette ikke bør stå som et eget abstrakt mål utenom opplæringen for øvrig.

6.6.3 Hvem bestemmer i klasserommet?

Å kunne ta avgjørelser er en elementær komponent i et operasjonalisert selvbestemmelsesbegrep, og dette bør derfor få en sentral plass i elevenes opplæring i skolehverdagen. Hvordan læreren skal gjennomføre dette i praksis, kan imidlertid by på en spesiell utfordring: Hvordan skal læreren nemlig opprettholde balansen mellom sitt eget profesjonelle ansvar og elevenes rett til medvirkning og selvbestemmelse? Hvilken rolle har læreren dersom eleven skal ta avgjørelsene? Jeg tenker at det allerede er tydelig på dette punktet at selvbestemmelse for elever ikke betyr at de skal bli overlatt til seg selv for å avgjøre hvordan opplæringen i skolen skal se ut. Derimot handler spørsmålet om hvor balansen ligger i lærer-elevforholdet, og hvordan eleven kanskje kan få tildelt litt større vekt gjennom mer selvbestemmelse.

Lærer-elevforholdet er et naturlig asymmetrisk forhold. Watzlawick (1967) beskriver asymmetriske eller komplementære forhold som forhold som kjennetegnes av forskjell mellom de involverte partene. Dette står i motsetning til symmetriske forhold, som kjennetegnes av likestilthet mellom partene. I asymmetriske forhold inntar én av partene den superiøre stillingen ("one-up"), mens den andre inntar den inferiøre stillingen ("one-down"). Watzlawick (ibid.) understreker her at det er viktig å ikke betrakte den ene stillingen som bedre/sterkere eller verre/svakere enn den andre. Asymmetriske forhold kan oppstå pga sosiale eller kulturelle forhold, for eksempel mor-barnforholdet eller lærer-elevforholdet.

Gordon (1999) sier at det er en forskjell i "psykologisk størrelse" i slike asymmetriske lærer-elevforhold. Læreren har fått tildelt en autoritet gjennom sitt yrke og sine kunnskaper, men denne autoriteten avtar gradvis ettersom elevene blir eldre, mer modne og mer kunnskapsrike. Forholdet mellom lærer og elev utvikler seg over tid til å bli et mer likeverdig forhold. Gordon (ibid.) kaller denne formen for autoritet som læreren har over eleven som "type 1 autoritet". Denne typen autoritet tenker jeg er naturlig og nødvendig i relasjoner hvor en person skal fungere som mentor for en annen. Læring skjer lettere dersom man kan lære av en

som kan noe mer enn en selv, heller at man blir overlatt til å finne ting ut av en selv (jfr. Vygotsky). Watzlawick (1967) sier videre om dette: *”One partner does not impose a complementary relationship on the other, but rather each behaves in a manner which presupposes, while at the same time providing reason for, the behavior of the other: their definitions of the relationship fit.”* (Watzlawick 1967, s.69). I slike asymmetriske forhold er det med andre ord en gjensidig forståelse og aksept for asymmetrien.

Lærer-elevforholdet kan imidlertid også bære preg av det som Gordon (1999) kaller for ”type 2 autoritet”. I slike forhold ligger vekten på en type autoritet som ikke er basert på mer kunnskap, men heller på mer makt – makt til å belønne, og makt til å straffe. Denne formen for autoritet gir imidlertid mindre rom for likeverd, og vil ikke nødvendigvis inneha forståelse eller aksept for asymmetrien, spesielt ikke fra elevenes side. Et lærer-elevforhold som kjennetegnes av denne typen autoritet tillater lite plass for kritisk tenkning, selvrealisering og selvbestemmelse.

Elever med utviklingshemning vil både i skolen og på de fleste andre arenaer i livet oppleve flere asymmetriske forhold enn folk flest. Disse elevene vil også sjeldnere oppleve at asymmetriske forhold utvikler seg til mer likeverdige forhold over tid, siden de alltid vil ha de kognitive forutsetningene ”mot seg”. Dette kan gjøre det enda mer viktig å hjelpe elevene til å utvikle gode ferdigheter til å ta egne avgjørelser. På denne måten vil de allikevel kunne oppleve påvirkningskraft til tross for egne begrensninger. Her er det viktig å understreke igjen at dette ikke innebærer at elevene får råderett over hvordan opplæringen skal foregå, eller hvilket innhold den skal ha. Dette vil kun virke mot sin hensikt, i og med at elevene får mer ansvar enn det de klarer å håndtere (jfr. Lorentzen (2007) i pkt. 5.2.2). Derimot handler det om å legge til rette for egenmestring i planlagte situasjoner, hvor elevene kan ta avgjørelser innenfor trygge rammer.

6.6.4 Selvbestemmelse og empowerment

Den operasjonaliserte selvbestemmelseskomponenten om å kunne hevde seg selv og sine rettigheter, har alt å gjøre med ”empowerment”. Men hva er selvbestemmelse egentlig i forhold til empowerment?

Empowermentbevegelsen, som har vært dominerende fra 1990-tallet, kjemper for at ”de avmektige” skal få eller ta tilbake makten til å bestemme over eget liv. Bevegelsen står for et

skifte fra en paternalistisk omsorgsmodell hvor ”vi” (omsorgspersonene) velger og bestemmer hva som er best for ”dem” (dem som trenger omsorg og hjelp), til en modell hvor deltakelse og valgmulighet står sentralt (Stainton 2005). Lysvik (2008) sier her at mennesker med utviklingshemning har kommet i en avmaktsposisjon, fordi de er avhengige av hjelp fra andre. Empowerment kan i så tilfelle handle om en overføring av makt, hvor mennesker med utviklingshemning skal få makt til å styre og bestemme over eget liv.

Det er imidlertid ikke uproblematisk å ”gi” makten tilbake til de avmektige (Goodley 2005, Bollingmo m.fl. 2005). Når én gruppe tildeler en annen gruppe en bestemt makt, står man i fare for å forsterke offerrollen som de avmektige befinner seg i. For kan man snakke om makt, frihet eller selvbestemmelse, når dette er noe som blir tildelt i den graden og utstrekningen som andre har bestemt over? En del av løsningen kan være at mennesker med utviklingshemning ikke ”får” makten tilbake, men at de i tidlig alder lærer om sine rettigheter, og at de på denne måten får redskapene til å kunne ”ta til seg” makt og frihet i stedet. Som Wehmeyer m.fl. (2011) sier, er selvbestemmelse på denne måten en vei til empowerment. Dette finner vi også tilbake hos Bollingmo m.fl. (2005), som sier at selvbestemmelse refererer til individnivået, mens empowerment handler om systemnivået. Selvbestemmelse på individnivå tar utgangspunkt i likeverdige samhandlingspartnere, med andre ord individer som står i et symmetrisk forhold overfor hverandre. På dette nivået vil selvbestemmende mennesker med utviklingshemning kunne hevde sine rettigheter, og de stilles i stand til å delta aktivt i empowermentarbeidet på systemnivå. Dette empowermentarbeidet refererer til innsatsen som enkeltindivider gjør for å fremme saken til en marginalisert gruppe, som for eksempel mennesker med utviklingshemning (Bollingmo m.fl. 2005). Mennesker med utviklingshemning som er selvbestemmende på individnivå, vil altså ha muligheten til å påvirke samfunnet de lever i, delta aktivt i empowermentarbeidet på systemnivå, og kreve den makten som er rettsmessig deres.

Skolen har dermed en viktig rolle i å hjelpe elever med utviklingshemning til å bli aktive samfunnsdeltakere, som har et bevisst forhold til sine rettigheter, og som vet hvordan de skal forsvare dem. Dette vil etter min mening være et viktig steg på vei til ”ekte” empowerment, hvor de avmektige ikke lenger får *tildelt* noen utvalgte goder, men hvor de i stedet tydelig og bevisst *tar* den makten som de vet de har krav på. Denne tankegangen finner vi også tilbake hos Nygård (2007), når han sier at ”Hvert enkelt menneske har potensial i seg til å oppleve en stor grad av frihet, men vi er *kollektivt* ansvarlige for å realisere denne individuelle

frihetsopplevelsen. Vi er kollektivt ansvarlige for hvilken selvforståelse hver enkelt av oss utvikler.” (Nygård 2007, s.22). Skolen, som må sies å ha en viktig rolle i dannelsen av elevenes selvforståelse, kan med andre ord ikke være likegyldig, og den kan ikke unnlate å hjelpe elevene til å erverve viktige ferdigheter for selvbestemmelse.

6.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på hva selvbestemmelse innebærer i en pedagogisk kontekst. Først har jeg belyst hvordan selvbestemmelse og elevmedvirkning står i forhold til hverandre, siden begrepet ”elevmedvirkning” er det som i hovedsak blir brukt i norsk skolekontekst, heller enn begrepet ”selvbestemmelse”. Her har jeg sett på hvordan elevmedvirkning er forankret i Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Jeg har også forklart hvordan det amerikanske lovverket har gitt opphav til en mengde opplæringsprogrammer for selvbestemmelse. Videre har jeg sett på hva som er de sentrale komponenter i et operasjonalisert selvbestemmelsesbegrep, slik det kommer fram hos Wehmeyer (2007). For at elever med utviklingshemning skal vokse opp til å bli selvbestemmende voksne senere i livet, er det viktig at de lærer følgende ferdigheter: å uttrykke preferanser og ta valg, å løse problemer og ta avgjørelser, å oppnå egenvalgte mål, å hevde seg selv og sine rettigheter. For hver og en av disse komponentene har jeg sett hvordan disse er forankret i en filosofisk og psykologisk forståelse av selvbestemmelse, slik jeg har kommet fram til i kapittel fire og fem. Til slutt har jeg drøftet noen av utfordringene som operasjonaliseringen av selvbestemmelsesferdighetene kan by på: Jeg har blant annet belyst hvordan elevens alder og nivå spiller inn når det gjelder forutsetninger for å ta valg. Her har jeg argumentert for at, selv om elevenes kognitive utvikling påvirker *hvilke* valgmuligheter de skal få, så bør dette ikke påvirke *om* de får valgmuligheter eller ikke. Videre har jeg lagt vekt på at opplæring i selvbestemmelse og elevmedvirkning er noe som bør foregå samtidig med og inkludert i den vanlige undervisningen. Jeg har også kommet inn på hvilken plass elevmedvirkning kan innta innenfor det asymmetriske lærer-elevforholdet. Her har det vært viktig å påpeke at asymmetrien er en naturlig og nødvendig egenskap ved dette forholdet, men at lærerne bør prøve å legge til rette for likeverd og påvirkningsmuligheter der dette lar seg gjøre. Til slutt har jeg belyst sammenhengen mellom selvbestemmelse og empowerment. Det sentrale poenget her var at selvbestemmelsesferdighetene kan stille mennesker med utviklingshemning i stand til å kreve de rettighetene som lovmessig er deres. Gjennom

opplæring i selvbestemmelsesferdighetene kan skolen dermed bidra til empowerment for mennesker med utviklingshemning som gruppe.

7 Avsluttende kapittel

7.1 Et kritisk tilbakeblikk

Når jeg valgte å skrive en teoretisk oppgave om selvbestemmelse, var jeg på forhånd klar over at sluttresultatet kunne gi rom for mye diskusjon, både når det gjelder innhold og tilnærming. Selvbestemmelse er tross alt et komplekst begrep, som kan belyses fra forskjellige sider, og som kan tolkes på forskjellige måter. Da sier det seg selv at en masteroppgave på snaue 80 sider har sine begrensninger.

I oppgavens planleggingsprosess fikk jeg lest en god del faglitteratur om selvbestemmelse. Det ble da fort tydelig for meg at hvis jeg skulle skrive teoretisk om innholdet i selvbestemmelsesbegrepet, så var det helt nødvendig å dele begrepet opp på en eller annen måte. Dette følte jeg var nødvendig for å skape orden i en stor mengde av eksisterende tilnærminger og forskningslitteratur. Etter noe tid i ”tenkeboksen” bestemte jeg meg for å følge en mer eller mindre kronologisk oppdeling av selvbestemmelse. Selvbestemmelse ble først diskutert i filosofien, som en reaksjon mot religiøs determinisme, og mye kretset seg her om den frie viljen og frihet. Senere, i andre halvdel av 1900-tallet, kom selvbestemmelse i fokus innenfor psykologien. Mot slutten av 1900-tallet fulgte da også pedagogikken etter, og selvbestemmelse kom i fokus innenfor ”skoleveggene”. Denne kronologiske rekkefølgen av tilnærminger til selvbestemmelse ble dermed grunnlaget for denne oppgaven. Under skriveprosessen merket jeg imidlertid fort at en slik oppdeling av selvbestemmelsesbegrepet kan ha sine ulemper. Ved flere anledninger følte jeg at skillet mellom en filosofisk og psykologisk tilnærming ble for kunstig, og det var til tider vanskelig å holde delvis overlappende forståelser adskilt. For ordens skyld har jeg allikevel prøvd å opprettholde oppgavens inndeling.

Selv om det til tider var komplisert å belyse selvbestemmelsesbegrepet fra forskjellige, men til dels overlappende innfallsvinkler, merket jeg samtidig at min tilnærmingstype med kun tre innfallsvinkler også har sine begrensninger. Jeg kunne for eksempel med fordel også belyst selvbestemmelse fra et sosiologisk perspektiv, og viet mer oppmerksomhet til dikotomien mellom selvet og den andre. Dette ville uten tvil gitt nyttig informasjon for hvordan selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning kan realiseres. En annen tilnærming som kunne vært aktuell, er å se på selvbestemmelse fra et antropologisk perspektiv. Dette

ville gitt meg mulighet å belyse selvbestemmelse som et kulturelt betinget fenomen. Her ble det satt naturlige begrensninger pga oppgavens omfang.

Også innenfor de tilnærmingene som jeg har valgt, finnes det innholdsmessige begrensninger. Innenfor en filosofisk tilnærming til selvbestemmelse er det ingen selvfølge at frihetsbegrepet står sentralt. Selvbestemmelse kan like godt drøftes ut i fra andre forståelser, som for eksempel autonomi. Dette er det imidlertid andre som har gjort før meg¹¹, og jeg kunne ikke gjort det bedre selv. Innenfor min psykologiske tilnærming har jeg på samme måte valgt selvbestemmelsesteori på bekostning av andre, minst like spennende tilnærminger, som for eksempel selvreguleringsteorien. Det er mine egne interesser og oppgavens omfang som her har hatt mye å si for hvilket innhold oppgaven har fått.

Det kan også argumenteres at selvbestemmelse er et så komplekst begrep, at å belyse konseptet fra forskjellige innfallsvinkler i en forholdsvis kort oppgave kanskje gir et overflatisk innblikk i begrepets innhold. Det er sant at det foreligger nok forskning og faglitteratur til å skrive en hel oppgave om selvbestemmelse enten i et filosofisk, psykologisk eller pedagogisk perspektiv, heller enn å samle disse tre tilnærminger i én oppgave. Her er det imidlertid min mening at kompleksiteten i begrepet blir tydeliggjort nettopp gjennom disse forskjellige tilnærminger, og dette har tross alt vært et viktig mål for meg med denne oppgaven.

Til slutt kan man stille noen kritiske spørsmål ved oppgavens reliabilitet, med tanke på at dette er en oppgave som handler om mennesker med utviklingshemning, uten at deres stemme får plass i denne oppgaven. Ulempen med en teoretisk oppgave kan være at forskeren risikerer å miste kontakt med virkeligheten. Jeg tenker her imidlertid at all forskning må begynne et sted, og innenfor Norge er det forsket forholdsvis lite på selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning. Det er derfor ikke et dårlig utgangspunkt å avklare først for seg selv hva man legger i selvbestemmelsesbegrepet, før man ved hjelp av empirisk feltarbeid prøver å finne ut hvordan mennesker med selvbestemmelse selv tolker dette konseptet.

¹¹ Se Moljord, G. (2010). Det autonome subjekt: Analyse av selvbestemmelse i møte med utviklingshemning. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

7.2 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i to problemstillinger for å komme til en dypere forståelse av selvbestemmelsesbegrepet i forhold til mennesker med lett utviklingshemning:

1) ”Hvordan kan man, ut fra en filosofisk og psykologisk tilnærming, forstå begrepet ”selvbestemmelse” i forhold til mennesker med lett utviklingshemning?” og 2) ”Hvilken sammenheng finnes det mellom den pedagogiske operasjonaliseringen av begrepet ”selvbestemmelse” (iflg. Wehmeyer 2007) og den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelse, slik denne utforskes i problemstilling nr.1?”. For å belyse disse problemstillingene har jeg sett på selvbestemmelse fra forskjellige sider, nemlig fra en filosofisk, en psykologisk og en pedagogisk innfallsvinkel. Målet med oppgaven har ikke vært å komme til en standarddefinisjon av hva selvbestemmelse er. Derimot har jeg hatt som mål å problematisere begrepet, og dermed tydeliggjøre kompleksiteten av det.

Mennesker med lett utviklingshemning utgjør den største gruppen av mennesker med utviklingshemning generelt. Utviklingshemning kjennetegnes bl.a. av en kognitiv svikt og adaptive vansker. Mennesker med utviklingshemning kan i varierende grad ha behov for støtte i de vanlige aktivitetene i dagliglivet. De kan oppleve vansker med å uttrykke seg, å forstå sammenhenger, å skjønne konsekvenser, å tenke langsiktig, å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen, osv. Disse utfordringene kan til en viss grad vanskeliggjøre muligheten for selvbestemmelse. Forskning viser imidlertid at selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning er et viktig satsingsområde med tanke på livskvalitet, selvstendighet i voksenlivet og andre positive utfall i forhold til bo- og arbeidssituasjon.

For å belyse selvbestemmelse i et **filosofisk perspektiv**, har jeg støttet meg på Berlins (1961) frihetsbegreper om negativ og positiv frihet samt sosial frihet. Man kan sies å være selvbestemmende ved høy grad av disse frihetsformer. **Negativ frihet** betyr frihet fra ytre inngripen: Ingen andre griper inn i ens handlinger, og man opplever ingen ytre begrensninger. Denne formen for frihet byr på utfordringer når det gjelder mennesker med utviklingshemning, siden den forutsetter at man i rimelig grad kan forutse konsekvenser av egne handlinger. Her har jeg drøftet denne utfordringen ved å påpeke at selvbestemmelse ikke er det samme som selvstendighet eller uavhengighet, men at selvbestemmelse nødvendigvis må ses i en relasjonell kontekst. Trygge nære relasjoner er en forutsetning for at mennesker med utviklingshemning kan oppleve selvbestemmelse. Samtidig er det nødvendig med

eksplisitt opplæring i ferdigheter som vanligvis erverves som ”taus kunnskap”, men som mennesker med utviklingshemning ofte går glipp av.

Positiv frihet handler om friheten til selvrealisering, og muligheten til å virkeliggjøre egne mål. Utfordringen for mennesker med utviklingshemning er her hvem som skal sette disse målene. Mennesker med utviklingshemning kan ha behov for hjelp når de skal realisere seg selv. Her har jeg drøftet hvordan Nirjes (1985) normalitetsprinsipp har blitt feiltolket til det Oliver (1996) kaller en normalitetsideologi, og hvordan denne feiltolkningen har satt sine spor i målsettingen for mennesker med utviklingshemning. Jeg har videre argumentert for at hjelp til selvrealisering bør foregå ved hjelp av trygge relasjoner og opplæring i egne styrker og begrensninger.

Til slutt i dette kapitlet har jeg drøftet **sosial frihet**, og alle menneskers behov for å oppleve anerkjennelse og status i samfunnet man utgjør del av. Sosial frihet handler om å oppleve fellesskap og likeverd. Her har jeg prøvd å få frem at samfunnet spiller en stor rolle for opplevelsen av sosial frihet for mennesker med utviklingshemning.

Min **psykologiske tilnærming** av selvbestemmelsesbegrepet har jeg basert på Deci & Ryans **selvbestemmelsesteori** (2002), som handler om menneskers grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Disse behovene er knyttet opp til hvilken type **motivasjon** et menneske viser for en bestemt handling. Jeg har drøftet intrinsisk motivasjon, og sammenliknet dette med Csikszentmihalyis (2002) begrep ”flow”. Jeg har også belyst de forskjellige former for ekstrinsisk motivasjon, og kommet fram til at intrinsisk motivasjon og integrert ekstrinsisk motivasjon er grunnstøylene for selvbestemmelse. Videre har jeg kommet inn på internal og eksternal **kontrollplassering**, slik det kommer fram hos Rotter (1966), og også hos Nygård (2007), som snakker om indrestyrte aktører og ytrestyrte brikker. Et viktig poeng her var at mennesker ikke blir født som enten indrestyrte eller ytrestyrte, men at dette er en selvoppfattelse som vokser gjennom erfaringer. Når det da foreligger grunn til å anta at mennesker med utviklingshemning viser lavere grad av motivasjon generelt, bør det stilles spørsmål ved om de får dekket sine grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet i tilstrekkelig grad. Læringsmiljøer som tilfredsstiller disse behovene vil legge et viktig fundament for større grad av intrinsisk motivasjon og dermed selvbestemmelse.

Når jeg har sett på selvbestemmelse i en **pedagogisk kontekst**, har jeg først forklart hvordan selvbestemmelse står i forhold til elevmedvirkning, siden ”elevmedvirkning” er begrepet som blir brukt i norske styringsdokumenter, framfor begrepet ”selvbestemmelse”. Videre har jeg sett hvordan elevmedvirkning er forankret i Opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. For en pedagogisk operasjonalisering av selvbestemmelsesbegrepet har jeg tatt utgangspunkt i Wehmeyers **sentrale komponenter av selvbestemmelse** (2007). Jeg har sett på innholdet i disse komponentene, og forankret dem i den filosofiske og psykologiske forståelsen av selvbestemmelse som jeg har lagt til grunn. Jeg har drøftet hvordan evnen til å kunne **foreta valg og uttrykke preferanser** er nært relatert til positiv frihet og intrinsisk motivasjon. Den andre sentrale selvbestemmelseskomponenten som jeg har beskrevet, er evnen til å **løse problemer og ta avgjørelser**. Dette har jeg sett i lys av minimumsområdet for negativ frihet, og ”internal locus of control”. Videre har jeg belyst evnen til å **sette mål og oppnå dem**, hvilket også er viktige komponenter ved selvbestemmelse. Dette har jeg satt i sammenheng med selvrealisering og positiv frihet på den ene siden, og med intrinsisk motivasjon og ”flyt” ved egne målvalg på den andre siden. Til slutt har jeg drøftet evnen til å **hevde seg selv og sine rettigheter** som en nødvendig selvbestemmelsesferdighet. Denne evnen har jeg oppfattet som nær relatert til sosial frihet og opplevelsen av kompetanse og intern kontrollplassering.

Til slutt har jeg drøftet noen utfordringer rundt disse operasjonaliserte selvbestemmelseskomponenter i skolekontekst. Jeg har blant annet belyst hvordan valgmuligheter påvirkes av elevenes alder og nivå, og hvordan fokuset på elevmedvirkning kan komme i bakgrunnen for andre, mer akutte opplæringsbehov. Her har jeg argumentert for at alder og andre opplæringsbehov ikke bør stå i veien for elevmedvirkning og opplæring i selvbestemmelsesferdigheter, men at det er viktig å ta utgangspunkt i en grundig kartlegging av elevenes ferdigheter, for å kunne implementere elevmedvirkning på en adekvat måte. En annen utfordring som kan oppstå i forbindelse med selvbestemmelse og elevmedvirkning i klasserommet, er knyttet til hvilken rolle læreren skal ha overfor elevene, med tanke på det asymmetriske lærer-elevforholdet. Jeg oppfattet det her som viktig å påpeke at selvbestemmelse ikke betyr at elever skal få hele ansvaret for egen opplæring. Asymmetrien er et naturlig og nødvendig kjennetegn ved lærer-elevforholdet, men samtidig er det avgjørende for elevenes muligheter for selvbestemmelse, at læreren ikke er autoritær og utnytter makten i dette forholdet. Videre har jeg drøftet selvbestemmelse på individnivå versus empowerment på systemnivå, dvs. at gode selvbestemmelsesferdigheter stiller

mennesker med utviklingshemning i stand til å hevde sine rettigheter, og til å være ”empowered”. Selvbestemmelse er med andre ord en forutsetning for empowerment. I forbindelse med dette har jeg understreket skolens ansvar for å lære elever med utviklingshemning de viktige sentrale selvbestemmelseskomponentene.

7.3 Videre forskning

Denne oppgaven, hvor jeg har utforsket innholdet i selvbestemmelsesbegrepet for mennesker med lett utviklingshemning, kan forhåpentligvis fungere som et utgangspunkt for videre forskning rundt dette temaet. Det er mye som per i dag er uutforsket rundt selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning, og jeg vil her skissere noen problemstillinger som jeg selv synes kan være interessante og nyttige med tanke på selvbestemmelse for elever i skolealder.

For det første tenker jeg at det kunne vært viktig å få kartlagt lærernes forståelse av selvbestemmelse, og hvordan de implementerer selvbestemmelse i klasserommet. Hvilke utfordringer eksisterer rundt dette i den norske skolen? Her kunne det vært nyttig å se på hvor mye selvbestemmelse blir vektlagt i lærerutdanningen, og hvordan noen av de utfordringer som jeg har drøftet i oppgaven blir møtt der. Har lærerne de faglige forutsetningene og kunnskapene som gjør at selvbestemmelse blir en del av skolehverdagen for elever med utviklingshemning? Det kunne også vært interessant å se på eventuelle forskjeller hos lærere på barnetrinnet, i ungdomsskolen og på videregående skole.

For det andre kunne det vært spennende å se på selvbestemmelse i et mer økologisk perspektiv, hvor man for eksempel ser på hvilken plass selvbestemmelse får i hjemmet versus i skolen. Det asymmetriske lærer-elevforholdet kan by på utfordringer når det gjelder selvbestemmelse for elever med utviklingshemning. Opplever foreldrene de samme utfordringene i foreldre-barnforholdet? Spenningsfeltet mellom selvbestemmelse og barneoppdragelse er etter min mening et interessant forskningsområde.

For det tredje tenker jeg at selvbestemmelse i et kulturelt perspektiv kan gi mange forskningsmuligheter. Foreldre med ikke-vestlig bakgrunn kan ha et annet syn på utviklingshemning enn det vi har. I tillegg er ikke-vestlige kulturer ofte i mindre grad individorienterte enn vår egen vestlige kultur. Hvordan viser dette seg med tanke på selvbestemmelse?

Til slutt kunne det også vært interessant å kartlegge en eventuell sammenheng mellom for eksempel (mangel på) selvbestemmelse og utfordrende atferd, eller mellom grad av utviklingshemning og grad av selvbestemmelse. Jeg tenker at mye er utforsket rundt selvbestemmelse per i dag, og det er heller ikke usannsynlig at nye problemstillinger oppstår ettersom selvbestemmelse får mer fokus og blir mer utbredd blant mennesker med utviklingshemning.

Litteraturliste

- Agran, M. & Krupp, M. (2011). Providing choice making in employment programs: The beginning or end of self-determination? I: *Education and training in autism and developmental disabilities*, 2011, Vol.46 (4), ss. 565-575.
- Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I: Befring, E. & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I: Befring, E. & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Asmervik, S. (2001). Psykisk utviklingshemning. I: Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.L. (red.)(2001). *Innføring i spesialpedagogikk. 3.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. I: *Annual Review of Psychology, Volume 52*, ss.1-26, 2001.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berlin, I. (1961). *Frihetens grenser*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Bjørnrå, T.H. (2008). Selvbestemmelse og hjelp til selvbestemmelse. I: Bjørnrå, T., Guneriussen, W. & Sommerbakk, V. (red.). *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlag.
- Bollingmo, L., Ellingsen, K.E. & Selboe, A. (2005). Perspektiver på selvbestemmelse. I: Selboe, A., Bollingmo, L. & Ellingsen, K.E. (red.). *Selvbestemmelse for tjenestenytere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Breilid, N. & Lassen, L.M. (2012). Elevsamtalen: demokratisk dialog i praksis? I: Berge, K.L. & Stray, J.H. (red.)(2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagokforlaget.
- Brooks, C.F. & Young, S.L. (2011). Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using Self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment. I: *International journal of teaching and learning in higher education, Vol.23, No.1*, ss.48-59.

Chambers, C. m.fl. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? I: *Exceptionality*, Vol.15, No.1, ss.3-15.

Cherniss, J. & Hardy, H. (2010). Isaiah Berlin. I: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Hentet fra <http://plato.stanford.edu>, desember 2011.

Cho, H. m.fl. (2012). The effect of social and classroom ecological factors on promoting self-determination in elementary school. I: *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, Vol.56, No.1, ss.19-28.

Cho, H. m.fl. (2011). Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. I: *The Journal of Special Education*, Vol.45, Nr.3, ss.149-156.

Clark, E. m.fl. (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. I: *Psychology in the schools*, Vol.41 (1), ss.143-153.

Cobb, B. m.fl. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. I: *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol.32, No.2 (August 2009), ss.108-114.

Corbin, J. og Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3e. California: Sage Publications Inc.

Cote, D.L. m.fl. (2010). Increasing skill performances of problem solving in students with intellectual disabilities. I: *Education and training in autism and intellectual disabilities*, v.45 n.4, ss.512-524, December 2010.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider.

Dahler-Larsen, P. (2006). Dokumenter som objektiveret social virkelighed. I: Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (red). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Danner, F.W. & Lonky, E. (1981). A cognitive developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. I: *Child development*, Vol.52, ss.1043-1052.
- Deci, E.L. (2004). Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. I: *International review of research in mental retardation*, Vol.28. Elsevier Inc.
- Drew, C.J., & Hardman, M.L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan. Ninth edition*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ellingsen, K.E. (2007). Hvem sine valg og verdier? I: Ellingsen, K.E. (red.) *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I: Elstad, E. & Turmo, A. (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Field, S. & Hoffman, A. (2002). Lessons learned for implementing the *Steps to Self-determination* curriculum. I: *Remedial and special education*, Vol.23, no.2, March/April 2002, ss.90-98.
- Fjermeros, H. (2009). *Åndssvak! Et bidrag til sentralinstitusjonens og åndssvakeomsorgens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fowler, C.H. m.fl. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. I: *Education and training in developmental disabilities*, Vol.42, No.3, ss.270-285.
- Fugleseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I: Fugleseth, K. & Skogen, K. (red.)(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gall, M., Gall, J.P. & Borg, W. (2007). *Educational research. An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2011). Observational assessment and maternal reports of motivation in children and adolescents with Down syndrome. I: *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol.116, Nr.2:153-164, March 2011.

Goksøyr, M.W. (2007). Det er mitt liv. I: Ellingsen, K.E. (red.)(2007). *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. I: *Journal of intellectual disabilities*, Vol.9, No.4, ss.333-343.

Gordon, T. (1999). *Snakk med oss, lærer! Trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS.

Greenspan, S. (2008). Foolish action in adults with intellectual disabilities: The forgotten problem of risk-unawareness. I: *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol.36, ss.147-194.

Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I: Eknes, J. m.fl. (2008). *Utreddning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Heller, T. m.fl. (2011). Self-determination across the life-span: Issues and gaps. I: *Exceptionality: A Special Education Journal*, Vol.19, No.1, ss.31-45.

Helse- og omsorgsdepartementet (2001). *Forskrift om habilitering og rehabilitering*.

Hodneland, K.B. (2012). Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggede omgivelsene. I: Berge, K.L. & Stray, J.H. (red.)(2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Hovdenak, S.S. (2007). Skole, samfunn og individ. I: Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (red.) *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

ICD-10: *Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks (forenklet). 10.revisjon, norsk utg.* (2011). Oslo: Helsedirektoratet.

IDEA (1990). *Individuals with Disabilities Education Act*. U.S. Department of Justice, Civil Rights Division, Disability Rights Section.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlag.

- Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. København: Forlaget Anis.
- Kierkegaard, S. (1994). *Samlede værker. Bind 18 & 19*. S.96. Copenhagen: Gyldendal.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korterud, S.K. (2009). *Elevmedvirkning for utviklingshemmede elever: en undersøkelse av utviklingshemmede elevers muligheter til å påvirke egen opplæring i skolen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Krogh, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning. De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. 4.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lachapelle, Y. m.fl. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. I: *Journal of Intellectual Disability Research*, v49 n10, ss.740-744, Oct.2005.
- Lillegård, H. (2011). *Dag Olav får endelig drømmetomta*. Hentet fra www.dagbladet.no, 06.01.12.
- Lorentzen, P. (2007). *Selvbestemmelse i et psykologisk perspektiv*. I: Ellingsen, K.E. *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen: faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlag.
- Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (helse- og omsorgstjenesteloven). Kap. 9: Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer. (2012). www.lovdata.no
- Lov om Sosiale Tjenester kapittel 4A, Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning. Rundskriv IS-10/2004. Sosial- og helsedirektoratet.
- Lunde, E.V. (2009). *Perspektiver på helse og habilitering*. I: Eknes, J. & Løkke, J.A. (red.)(2009). *Utviklingshemning og habilitering. Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lysvik, L.S. (2008). Bestemmelse og medbestemmelse. I: Bjørnrå, T., Guneriussen, W. og Sommerbakk, V. (red.). *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Utdanningsdirektoratet.

Martin, J.E. m.fl. (2007). The student-directed summary of performance: Increasing student and family involvement in the transition planning process. I: *Career Development for Exceptional Individuals*, v30 n1, ss.13-26, Jan.2007.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. I: *Harvard Educational Review*, Vols. 32, No.3, ss.279-300.

Miller, S.M. & Chan, F. (2008). Predictors of life satisfaction in individuals with intellectual disabilities. I: *Journal of Intellectual Disability Research*, v52 n12, ss.1039-1047, December 2008.

NESH (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 03.12.11, fra www.etikkom.no

Nilsen, S. (1997). *Individuelle opplæringsplaner – utbredelse, innhold og kvalitet*. Rapport 2, Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid – et paraplyprosjekt. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Nonnemacher, S.L. & Bambara, L.M. (2011). “I’m supposed to be in charge”: Self-advocates’ perspectives on their self-determination support needs. I: *Intellectual and developmental disabilities*, Vol.49, No.5, ss.327-340.

Normann, T. m.fl. (2008). *Om rehabilitering: mot en helhetlig og felles forståelse?* Oslo: Kommuneforlaget.

NOU 2011:20. *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

NRK (2007). *Bare Marte*. Dokumentarfilm vist 12.03.2007.

Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Oliver, M. (1996). *Understanding disability – from theory to practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Opdal, L.R. & Rognhaug, B. (2004). *Utviklingshemning*. I: Befring, E. & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (1998). Kunnskapsdepartementet. www.lovdata.no
- Perrin, B. & Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. I: *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 1985, Vol.11, no.2, ss. 65-68
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Ed.). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Rognhaug, B. & Gommæs, U.T. (2008). *Utviklingshemning – mangfold og lærehemning*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.)(2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. I: *Psychological Monograph*, 1966, Vol.80, nr.1, ss.1-28.
- Salthe, G. (2009). Negativ frihet og evne til selvbestemmelse. I: Eknes, J. & Løkke, J.A. (red.)(2009). *Utviklingshemning og habilitering. Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schalock, R. m.fl. (2005). Cross-cultural study of core quality of life indicators. I: *American Journal on Mental Retardation*, 110, ss.298-311.
- Shogren, K.A. & Broussard, R. (2011). Exploring the perceptions of self-determination of individuals with intellectual disability. I: *Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol.49, Nr.2, April 2011, ss.86-102.
- Simonsen, K. (1992). *Individuelle læreplaner. Et nyttig redskap eller et umulig krav?* Hovedoppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Skinner, B.F. (1976). *About behaviorism*. New York: Vintage Books.

- Smith, R.B. m.fl. (2005). Does the daily choice making of adults with intellectual disability meet the normalization principle? I: *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, December 2005, 30 (4): 226-235.
- Smith, T.E.C. (2008). Developmental disabilities: definition, description, and directions. I: Parette, H.P. og Peterson-Karlan, G.R. *Research-based practices in developmental disabilities* (second edition). Texas: Pro-ed.
- Samordningsrådet (2012). *Kurshistorikk*. Hentet 19.04.2012, fra www.sorkurs.no
- Stainton, T. (2005). Empowerment and the architecture of rights based social policy. I: *Journal of Intellectual Disabilities*, v9 n4, p.289-298, December 2005.
- Statistisk Sentralbyrå (2011). *Befolkning*. Hentet 08.12.11, fra www.ssb.no
- Stray, J. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Avhandling (dr. philos.). Universitetet i Oslo.
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.)(2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thompson, J.R. & Wehmeyer, M.L. (2008). Historical and legal issues in developmental disability. I: Parette, H.P. & Peterson-Karlan, G.R. (2008). *Research-based practices in developmental disabilities. Second edition*. Texas: Pro-Ed.
- Trainor, A.A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. I: *Journal of Learning Disabilities*, Vol.38, Nr.3, May/June 2005, ss.233-249.
- Vallerand, R.J. & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. I: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Ed.). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Watzlawick, P. m.fl. (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company Inc.

Wehmeyer, M.L. m.fl. (2011:a). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. I: *Exceptionality: A Special Education Journal*, 19:1, ss.19-30.

Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Lee, Y., Williams-Diehm, K., Shogren, K. (2011 b). A randomized-trial evaluation of the effect of Whose Future Is It Anyway? On self-determination. I: *Career Development for Exceptional Individuals*, v34 n1, ss.45-56, May 2011.

Wehmeyer, M.L. et.al. (2008). Self-determination and students with developmental disabilities. I: Parette, H.P. og Peterson-Karlan, G.R. *Research-based practices in developmental disabilities* (second edition). Texas: Pro-ed.

Wehmeyer, M.L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York: The Guildford Press.

Wehmeyer, M.L. & Mithaug, D.E. (2006). Self-determination, causal agency and mental retardation. I: *International review of research in mental retardation*, Vol.31, ss.31-71.

Wehmeyer, M.L. et.al. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Thomas.

Williams-Diehm, K. m.fl. (2010). Goal content analysis for middle and high school students with disabilities. I: *Career development for exceptional individuals*, Vol.33, No.3, ss.132-142.

Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I: Berge, K.L. & Stray, J.H. (red.)(2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.